



Ana Paula Henriques Melhorar a educação de infância na Guiné-Bissau
Aveleira



**Ana Paula Henriques
Aveleira**

Melhorar a educação de infância na Guiné-Bissau

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Activação do Desenvolvimento Psicológico, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal, Professora Associada do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.

*Ao mundo visível, quero apenas ir
buscar as forças – não as formas, mas
algo com que possa fazê-las.
Nenhuma história – Nenhum Décor –
mas sim o sentimento da própria
matéria, rocha, ar, águas, matéria
vegetal - e as suas virtudes
elementares.
E ainda os actos e as fases – não os
indivíduos e a sua memória.*

Paul Valéry (1999)

Aos meus pais,
Américo e Bernardete,
pelo amor e apoio incondicional.

o júri

presidente

Prof^a. Dr^a. Maria Gabriela Correia de Castro Portugal

professora associada do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

Prof^a. Dr^a. Ana Maria Silva Pereira Henriques Serrano

professora auxiliar do Departamento de Ciências da Educação da Criança da Universidade do Minho

Prof^a. Dr^a. Rosa Lúcia de Almeida Leite Castro Madeira

professora auxiliar convidada do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

agradecimentos

A todos os que contribuíram para a concretização deste estudo, com incentivo e apoio, transmito o meu reconhecimento e profundo agradecimento.

À Professora Doutora Gabriela Portugal, pela disponibilidade, qualidade e rigor postos na orientação deste trabalho, e pela valorização e estímulo sempre demonstrados. Também pela apresentação a um modelo educativo rico em valores veiculados e em modos de aplicação (educação experiencial) e pela facilitação do acesso à investigação e à ciência.

E ainda por me integrar numa relação de cumplicidade e companheirismo, desenvolvida em torno da Guiné-Bissau, permitindo-me assistir à sua arte de viver, que passa por “um máximo de efeito com um mínimo de recursos; um máximo de eficácia com um mínimo de esforço; um máximo de presença com um mínimo de gritos” (Ângelo de Sousa, 1985).

À Paula Santos, pela inteligência serena e sabedoria superior que tanto admiro, e pela generosidade e competência relacional, que contagia e mobiliza, “arrancando a um bloco branco aquilo que ele guarda dentro...” (Leonor Nazaré, 2005).

Ao Doutor Alexandre Furtado, pelo incentivo e pela imensa disponibilidade demonstrada nos períodos de permanência na Guiné-Bissau, traduzida em informações, orientações e conselhos e em demais atenções e cuidados de anfitrião. E ainda pela sabedoria e carinho com que mostra a sua terra querida e explica as suas gentes.

Ao Padre Keylândio Abdulai Jaquité, então Reitor do Seminário Diocesano de Bissau, pela recepção calorosa e reconfortante, efectuada nas estadias na Guiné-Bissau em 2004 e 2005, e também pelos diálogos travados, enriquecidos com a sua inteligência e alegria contagiante.

Ao Padre Marcos Sibandió, coadjuvante do Padre Jaquité, pela sensibilidade demonstrada e pelos cuidados e carinhos colocados no acolhimento efectuado na Guiné-Bissau, resultando em conforto e bem-estar. E também ao Padre Doutor José Lampra, actual Reitor do Seminário, pela cordial recepção em Janeiro de 2006.

Aos educadores e profissionais de educação da Guiné-Bissau envolvidos no Projecto “Melhorar a Educação de Infância na Guiné-Bissau” e às supervisoras Ana Constância Goia, Alzira Cardoso Casimiro e Perpétua Correia, pela colaboração nas actividades desenvolvidas na Guiné-Bissau e pela simpatia e atitude disponível reveladas. E ainda um enorme respeito e apreço pela resiliência, riqueza interior e força de viver demonstradas.

Ao Fernando Raposo, pelo apoio na componente gráfica deste trabalho, com relevo para a sua disponibilidade, simpatia e competência profissional. E ainda pela sensibilidade e cuidado demonstrados, que enriquecem o trabalho em qualidade.

À Isabel Lopes e à Paula Santos, de novo, e à Ana Neto e à Catarina Martins, pelo companheirismo estimulante e enriquecedor e pelo incentivo à realização deste mestrado. E ao Daniel Peixoto e ao Rigoberto Correia, também colegas de trabalho, pelos ensinamentos na área da utilização da tecnologia informática, ferramenta essencial para a realização deste trabalho e para o acesso à contemporaneidade.

À Ofélia Libório, pelo companheirismo e reflexões realizadas em conjunto, no âmbito da componente curricular do mestrado, sobre investigação e construção do conhecimento na área da educação de infância, discussões vivas e enriquecidas pela sua inteligência, competência analítica e de discernimento crítico.

Também pela sua intervenção inicial na Guiné-Bissau, na fase da recolha de elementos de caracterização e pelo interesse e acompanhamento participante que mantém ao Projecto MEI-GB (com intervenções inteligentes e criativas) que, indirectamente, fomentam este estudo.

A todas as pessoas que contribuíram para o Projecto MEI-GB, quer ao nível da sua concepção e planeamento, quer por envolvimento directo nas suas actividades, especificamente na campanha de recolha de livros, brinquedos, jogos educativos e materiais didácticos para apetrechamento de um centro de recursos educativos na Guiné-Bissau (em curso até ao final de Maio de 2006), pela mobilização e estímulo que, indirectamente, trouxeram a este estudo.

Ao Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro, pela sustentabilidade científica ao estudo e à Unidade de Investigação “Construção do Conhecimento Pedagógico nos Sistemas de Formação” – linha de investigação “Educação de Infância”, pelo enquadramento do Projecto “Melhorar a Educação de Infância na Guiné-Bissau” e, nessa medida, pelo apoio concedido a este estudo, inserido no referido Projecto.

À Fundação para a Educação e Desenvolvimento da Guiné-Bissau, entidade co-promotora e co-coordenadora do Projecto MEI-GB, pela colaboração e apoio ao desenvolvimento deste estudo.

À Diocese de Bissau, pelo apoio logístico prestado à realização deste estudo, através da parceria estabelecida para suporte ao desenvolvimento do Projecto MEI-GB.

À Fundação Calouste Gulbenkian, pelo apoio logístico prestado a este estudo, através da colaboração à realização do Projecto MEI-GB.

Ao Ministério da Educação, pelas facilidades concedidas para a realização deste trabalho, nomeadamente a autorização de licença sabática no ano lectivo de 2005/2006.

palavras-chave

Atitude Experiencial; Bem-Estar Emocional; Educação de Infância; Educação Experiencial; Investigação-Acção; Implicação; Jardim-de-Infância; Livre Iniciativa da Criança; Orientações Curriculares; Qualidade da Educação Pré-Escolar; Supervisão.

resumo

O presente estudo inscreve-se no Projecto “Melhorar a Educação de Infância na Guiné-Bissau” (com desenvolvimento previsto entre 2003 e 2007), que consubstancia o estipulado no Protocolo de Cooperação celebrado entre a Universidade de Aveiro e a Fundação Educação e Desenvolvimento da Guiné-Bissau em 2003, procurando, nesse contexto, contribuir para a melhoria das práticas e superação de lacunas identificadas no âmbito da educação de infância daquele país.

Para além da insuficiente cobertura nacional do sistema educativo pré-escolar na Guiné-Bissau, também foi sinalizada a ausência de fundamentação teórica e filosófica subjacente à intervenção, bem como a de um guia orientador de suporte às práticas desenvolvidas neste sector. A esta caracterização adiciona-se a existência de uma situação precária ao nível dos equipamentos e recursos humanos e materiais, do que resultou a selecção de um conjunto de estruturas formais de educação para a faixa etária dos três aos seis anos e respectivos profissionais, como primeiros destinatários do Projecto que foi delineado, sendo estes, simultaneamente, parceiros envolvidos na sua prossecução.

Nesta medida, e com integração no Projecto referido, procura apoiar-se 1) a concepção de orientações curriculares para a educação pré-escolar da Guiné-Bissau (tendo em consideração a realidade sócio-cultural guineense) e 2) a dinamização de uma acção de intervenção pedagógica que inclui a formação em exercício de profissionais de educação e a constituição e incrementação do funcionamento de uma equipa local de supervisão técnica que, no terreno, acompanhe e apoie a implementação do Projecto e avalie o seu impacte.

A proposta educacional da *Activação do Desenvolvimento Psicológico* e o modelo *Educação Experiencial*, concebido e desenvolvido sob a orientação de Ferre Laevers, que aponta o bem-estar emocional e a implicação das crianças no desempenho das tarefas como indicadores de qualidade do contexto educativo em que se inserem, constituíram o enquadramento teórico do estudo que se apresenta.

No contexto deste encaixe teórico foi estabelecido o confronto do trabalho efectuado com intervenções correspondentes, desenvolvidas na mesma linha ideológica e processual, designadamente com o suporte do Centro de Educação Experiencial de Leuven, Bélgica, ou no âmbito do Projecto “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias”, versão portuguesa adaptada do programa de avaliação da qualidade do contexto de educação de infância, desenvolvido pela professora Christine Pascal, no Reino Unido.

A investigação-acção foi a linha metodológica adoptada no Projecto MEI-GB e no estudo que se apresenta, que contou com a investigadora como elemento interveniente no processo desenvolvido entre o ano lectivo de 2003/2004 e o momento actual, incluindo o que concerne ao capítulo da sua avaliação parcelar e global.

A conjugação entre a intervenção efectiva (concretizada na realização de acções de formação e de criação e dinamização de um sistema de supervisão, que assegure o desenvolvimento contínuo de um processo de reflexão e avaliação desenvolvido pelos técnicos guineenses) e a reflexão que sobre ela é desencadeada, e contando como base para avaliação dos resultados, com 1) a informação acerca dos níveis de bem-estar e de implicação das crianças em situação de actividade em jardim-de-infância, obtida pelos profissionais com suporte na utilização de instrumentos adaptados do modelo educação experiencial, 2) a opinião dos elementos envolvidos no Projecto acerca do processo vivido e do seu impacte na melhoria de qualidade da intervenção educativa desenvolvida, colhida em espaços formais e/ou informais de avaliação e 3) a verificação da evolução da situação educativa, através da observação efectuada nos jardins-de-infância, permite afirmar como positiva, a acção delineada e desenvolvida na Guiné-Bissau no âmbito do Projecto MEI-GB.

keywords

Experiential Attitude; Emotional Well-Being; Children's Education; Experiential Education; Investigation-Action; Involvement; Day Nursery; Free Initiative of the Child; Curricular Orientation; Quality of the Pre-Primary Education; Supervision.

abstract

This study is enrolled in the Project "To improve Children's Education in Guinea-Bissau" (with development foreseen between 2003 and 2007), according to the stipulated in the Protocol of Cooperation between the University of Aveiro and the Foundation Education and Development of Guinea-Bissau in 2003, looking for, in this context, to contribute for the improvement of practices and the overcoming of gaps identified in the scope of the children's education of that country.

Besides the insufficient national coverage of the pre-primary educational system in Guinea-Bissau, one has also noticed the absence of theoretical and philosophical basis inherent to the intervention, as well as an orientation guide of support to the practices developed in this field. In addition there's the existence of a precarious situation at the level of the equipment, human resources and material, from which resulted the selection of a set of formal structures of education for children aged between three to the six years and the respective professionals, as first addressees of the outlined Project, being these, simultaneously, partners involved in its achievement.

In this measure, and with integration in the referred Project, one intends to provide support to 1) the conception of curricular orientations for the pre-primary education of Guinea-Bissau (bearing in mind the socio-cultural reality of the Guinean) and 2) the dynamisation of a pedagogical intervention action including training in exercise of professionals of education and the constitution and implementation of the functioning of a technical supervision local team that, in the ground, accompanies and supports the implementation of the Project and evaluates its impact.

The theoretical framework of this study comprises the educational proposal of the *Activation of the Psychological Development* and the *Experiential Education* model, conceived and developed under the orientation of Ferre Laevers, that points emotional well-being and the involvement of the children in the performance of the tasks as indicators of quality in their educational context.

In the context of this theoretical dovetail the confrontation of the work developed with corresponding interventions was established and developed in the same ideological and procedural guideline, namely with the support of the Centre of Experiential Education of Leuven, Belgium, or in the scope of the Project "Developing the Quality in Partnerships", adapted Portuguese version of the program of evaluation of the quality of the context of children's education, developed by professor Christine Pascal, in the United Kingdom.

The investigation-action was the methodological guideline adopted both in the Project MEI-GB and this study, which counted on the investigator as intervening element in the process developed between the school year 2003/2004 and the present date, including on what concerns to the chapter of its partial and global evaluation.

Based on the conjunction between the effective intervention (achieved in the attainment of training actions and creation and dynamisation of a supervision system, that assures the continuous development of a reflection and evaluation process developed by Guinean technicians) and the reflection it provokes, and counting as base for evaluation of the results, with 1) the information concerning the levels of well-being and involvement of the children active in the day nursery, obtained by the professionals with support in the use of instruments adapted from the experiential education model, 2) the opinion of the elements involved in the Project concerning the process experienced and its impact in the improvement of quality of the developed educational intervention, gathered in formal and/or informal spaces of evaluation and 3) the verification of the evolution of the educational situation, through the observation achieved in day nurseries, allows to affirm as positive, the action outlined and developed in the Guinea-Bissau in the scope of the Project MEI-GB.

ÍNDICE

ABREVIATURAS E SIGLAS	iii
ÍNDICE DE FIGURAS	v
ÍNDICE DE QUADROS	vii
INTRODUÇÃO	1
ENQUADRAMENTO DO ESTUDO	1
CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA NA GUINÉ-BISSAU	1
IDENTIFICAÇÃO DE NECESSIDADES E DEFINIÇÃO DE OBJECTIVOS GERAIS.....	5
ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL E OBJECTIVOS DO PROJECTO MEI-GB	6
PARTE I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	10
CAPÍTULO 1: PERSPECTIVA ECOLÓGICA.....	10
CAPÍTULO 2: ACTIVAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO (ADP)	15
2.1. Componentes da ADP	16
2.2. Conhecimento pedagógico.....	19
2.3. Competência dos profissionais de educação.....	21
2.4. Educadores / professores – pessoas com profissão.....	23
2.5. Processo ensino-aprendizagem (estudos sobre educadores / professores)	26
CAPÍTULO 3: QUALIDADE NA EDUCAÇÃO.....	29
3.1. Escola inclusiva	41
3.2. Educação experiencial (EDEX).....	46
3.3. Supervisão.....	51
PARTE II: INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO	54
CAPÍTULO 1: METODOLOGIA	54
CAPÍTULO 2: GUINÉ-BISSAU, EM ABRIL DE 2003 (1º Andamento).....	71
CAPÍTULO 3: PREPARAÇÃO DA 1ª INTERVENÇÃO.....	75
CAPÍTULO 4: GUINÉ-BISSAU, EM JANEIRO DE 2004 (2º Andamento).....	82
4.1. Reunião de apresentação I	84
4.2. Identificação e caracterização do grupo de formandos, JI e serviços envolvidos no Projecto MEI-GB.....	86
4.3. Formação inicial: Orientações curriculares – uma abordagem experiencial na observação, planeamento, e desenvolvimento de práticas de qualidade em jardim-de-infância, na Guiné-Bissau	94
4.4. Visitas aos JI	164

4.5. Reuniões	173
4.6. Supervisão	174
CAPÍTULO 5: BALANÇO REFLEXIVO E PREPARAÇÃO DA 2ª INTERVENÇÃO	177
CAPÍTULO 6: GUINÉ-BISSAU, EM ABRIL DE 2004 (3º Andamento)	181
6.1. Reunião de apresentação II.....	181
6.2. Formação complementar I: Desenvolvendo uma prática mais experiencial – Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)	182
6.3. Formação complementar II e III: Trabalho com famílias e com comunidades e Trabalho em equipa	185
6.4. Visitas aos JI.....	210
6.5. Reuniões	212
6.6. Supervisão.....	213
CAPÍTULO 7: BALANÇO REFLEXIVO E PREPARAÇÃO DA 3ª INTERVENÇÃO	218
CAPÍTULO 8: GUINÉ-BISSAU, EM JUNHO DE 2004 (4º Andamento).	221
CAPÍTULO 9: A EVOLUÇÃO DO PROJECTO (E DA INVESTIGAÇÃO), E O SEU ANDAMENTO ATÉ AO MOMENTO PRESENTE	227
CONCLUSÕES.....	243
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	256

ABREVIATURAS

coord.	- coordenação
cf.	- compare; confronto
ed.	- edição
etc.	- por daí adiante
i.e.	- isto é
km	- quilómetro
p.	- página
pp.	- páginas
s.d.	- sem data

SIGLAS

AD	- Acção para o Desenvolvimento
ADP	- Activação do Desenvolvimento Psicológico
APA	- <i>American Psychological Association</i>
BM	- Banco Mundial
CD	- <i>Compact Disc</i>
DCE	- Departamento de Ciências de Educação
DEB	- Departamento de Educação Básica
DQP	- Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (Projecto)
DIPi	- Desenvolvimento Integrado da Pequena Infância
DVD	- <i>Digital Versatile Disc</i>
EDEX	- Educação Experiencial
EI	- Educação de Infância
ESE	- Escola Superior de Educação
FBB	- Fundação Bissaya Barreto
FEC	- Fundação de Evangelização e Culturas
FED	- Fundação para a Educação e Desenvolvimento
GB	- Guiné-Bissau
GEP	- Gabinete de Estudos e Planeamento
HTTP	- <i>Hiper Text</i>

IIE	- Instituto de Inovação Educacional
IP	- Intervenção Precoce
INDE	- Instituto Nacional de Desenvolvimento e Estudos
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
IPAD	- Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento
JI	- Jardim-de-Infância / Jardins-de-Infância
MEI-GB	- Melhorar a Educação de Infância na Guiné-Bissau
MEN	- Ministério de Educação Nacional
MOSAICO	- Movimento Social de Apoio à Infância na Co-operação entre Portugal e a Guiné-Bissau
NEE	- Necessidades Educativas Especiais
OC	- Orientações Curriculares
OCDE	- Organização para a Economia Co-operação e Desenvolvimento
ONG	- Organização Não Governamental
ONU	- Organização das Nações Unidas
OCDE	- Organização para a Economia Co-operação e Desenvolvimento
PALOP	- Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
QI	- Quociente de Inteligência
RTP	- Rádio Televisão Portuguesa
SAC	- Sistema de Acompanhamento das Crianças
TV	- Televisão
UA	- Universidade de Aveiro
UICCPSF	- Unidade de Investigação Construção do Conhecimento Pedagógico nos Sistemas de Formação
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância
WWW	- World Wide Web

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Formandos (por sexo)	86
Figura 2 – Formandos (por ano de nascimento).....	87
Figura 3 – Formandos (por grau académico)	88
Figura 4 – Local de trabalho dos formandos	89
Figura 5 – Funções desempenhas pelos formandos.....	89
Figura 6 – Habilitações para a função	91
Figura 7 – JI por localização	92
Figura 8 – JI por tipo	93
Figura 9 – Modelo experiencial de avaliação da qualidade, Laevers (1994).....	134
Figura 10 – Esquema conceptual do Templo	135
Figura 11 – Interação do ser emancipado (consigo e com o universo)	136
Figura 12 – Processo gerador de emancipação	137
Figura 13 – Escala de Implicação (Modelo EDEX, Centro de Educação Experiencial de Leuven, Bélgica)	142
Figura 14 – Meninos em JI	168
Figura 15 – Equipamentos para a educação da primeira infância na GB	169
Figura 16 – Actividades escolares em JI (dirigidas pelo adulto para o grupo de crianças).....	171
Figura 17 – Passividade em crianças de JI (no decurso de algumas actividades) ...	173
Figura 18 – Esquema do sistema de acompanhamento das crianças (SAC) – um ciclo de observação-reflexão	184
Figura 19 – Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner (Portugal, 1992)	199
Figura 20 – Actividades diversificadas desenvolvidas em simultâneo (em salas de JI)	211
Figura 21 – Actividades diversificadas e escolhidas livremente pelas crianças	224
Figura 22 – Actividades e materiais de leitura e escrita no JI.....	230
Figura 23 – Brincar no JI (a livre iniciativa I).....	232

Figura 24 – Brincar no JI (a livre iniciativa II)	234
Figura 25 – Oferta de novas actividades e alteração de dinâmicas no JI	236

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização dos JI (síntese de dados recolhidos por observação)	72
Quadro 2 – Caracterização dos formandos que não trabalham com crianças	90
Quadro 3 – “Eu como aprendente” (síntese de dados apurados)	100
Quadro 4 – O que é que as crianças aprendem? (síntese de listagem)	103
Quadro 5 – Enriquecimento da actividade (exemplo)	104
Quadro 6 – O que sabemos sobre aprendizagem (síntese)	104
Quadro 7 – De que é feito o currículo? (síntese)	106
Quadro 8 – Esboço de OC (síntese)	120
Quadro 9 – Guia de observação (síntese)	128
Quadro 10 – Retrospectiva da formação (síntese de dados de opinião)	130
Quadro 11 – Qualidade em EI (síntese)	131
Quadro 12 – Implicação (síntese de reflexão)	138
Quadro 13 – Indicadores de Implicação (cf.: dados de opinião / explicitação pelo modelo EDEX)	140
Quadro 14 – Indicadores de Bem-estar emocional (cf.: dados de opinião / explicitação pelo modelo EDEX)	143
Quadro 15 – Diálogo experiencial / qualidade da comunicação (síntese)	148
Quadro 16 – Retrospectiva da Formação II (síntese de dados de opinião)	151
Quadro 17 – Qualidades do educador (síntese)	153
Quadro 18 – Como desenvolver uma prática mais experiencial? (lista de tópicos) ..	156
Quadro 19 – Retrospectiva da Formação III (síntese de dados de opinião)	158
Quadro 20 – Visitas a JI (2 a 23 de Janeiro de 2004) (síntese de dados recolhidos por observação)	166
Quadro 21 – Levantamento de expectativas (formação complementar II e III)	189
Quadro 22 – Escola inclusiva (síntese de dados de opinião)	191
Quadro 23 – Envolvimento da família e ligação com a comunidade	193

INTRODUÇÃO

ENQUADRAMENTO DO ESTUDO

O presente estudo insere-se no Projecto “Melhorar a Educação de Infância na Guiné-Bissau” (MEI-GB) que, por sua vez, se inscreve no Protocolo de Cooperação celebrado entre a Fundação para a Educação e Desenvolvimento (FED) da Guiné-Bissau e a Universidade de Aveiro (UA), em 2003.

No quadro das preocupações identificadas pela FED destacam-se aspectos relativos às áreas da Educação, da Saúde e do Desenvolvimento Comunitário (FED, 2002). Neste contexto e em resposta à solicitação de colaboração que a FED dirigiu à UA, com vista à melhoria das práticas e à superação de lacunas identificadas no âmbito da educação de infância, foi delineado o citado Projecto, direccionado para a acção a desenvolver nesta área específica. A sua implementação teve início ainda no ano de 2003, encontrando-se actualmente em desenvolvimento, com previsão de duração até 2007.

No âmbito do referido Projecto, o estudo contou com a participação e apoio das entidades proponentes do Protocolo, bem como, e especificamente, da Unidade de Investigação “Construção do Conhecimento Pedagógico nos Sistemas de Formação” – Linha de Investigação “Educação de Infância” do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro, da Fundação Calouste Gulbenkian e da Diocese de Bissau.

CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA NA GUINÉ-BISSAU

A República da Guiné-Bissau, com uma área geográfica de 36.125 Km² que compreendem uma parte continental e um vastíssimo arquipélago, é habitada por cerca de 1,4 milhões de pessoas, sendo que 41,5% destas têm uma idade igual

ou inferior a 14 anos e apenas 3% possuem idade igual ou superior a 65 anos (Martins, 2005, p.138)¹.

Neste país, situado entre os mais pobres do mundo, verifica-se uma forte migração para as zonas urbanas e peri-urbanas da qual resulta um agravamento das condições de vida de grande parte da população, por desenraizamento dos respectivos contextos sociais e culturais de origem e por limitações das infra-estruturas existentes nas comunidades de acolhimento.

Com mais de metade da população a viver num quadro de extrema pobreza, verifica-se que nas zonas rurais esta situação gravosa é ainda mais acentuada.

A sociedade guineense é constituída por um elevado número de grupos étnicos, cada um dos quais com cultura, hábitos e dialecto próprios e muito distintos entre si.

O crioulo é a “língua” mais conhecida e veiculada, sendo falada por mais de metade da população.

Sendo o português a língua oficial e de ensino no país, é apenas falado por um reduzido número de habitantes sediados, na sua maioria, nos centros urbanos. Este facto, adicionado às implicações que a diversidade sócio-cultural acarreta ao nível dos valores, das atitudes e dos comportamentos apresentados pelos indivíduos das diversas etnias, aumenta a complexidade do processo de planeamento e implementação de acções conducentes ao desenvolvimento do país, com particulares dificuldades de transposição na área da educação.

¹ Esta fonte fornece ainda outros dados sobre o país, com interesse ao nível da sua caracterização, que se transcreve resumidamente: capital – Bissau; línguas – português (oficial), crioulo e outras línguas africanas; religiões – tradicionais 50%, muçulmana, 45%, católica, 5%; principais recursos naturais – pesca, minérios e castanha de caju; esperança média de vida – 45,3 anos; taxa de natalidade – 37,65 (nascimentos e mortes por cada mil habitantes); taxa de mortalidade – 16,53 (nascimentos e mortes por cada mil habitantes); taxa de mortalidade infantil – 107,17 (mortes por cada mil habitantes); taxa de alfabetização – 39,6% (população com mais de 15 anos que sabe ler e escrever).

Dados pesquisados noutras fontes revelam alguns elementos e valores similares e outros não coincidentes. Como termo de comparação, regista-se a recolha efectuada a 10 de Fevereiro de 2006, na página da World Wide Web (WWW) do Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD): país habitado por cerca de 1,5 milhões de pessoas (segundo elementos de 2003 da OCDE/BM); 47,2% da população com idade inferior a 15 anos e 2,3% com idade superior a 65 anos; línguas – português 11%, crioulo, 44% e políglotas 46%; religiões – animistas 55%, islamitas 40%, católicos e outros 5%; taxa de mortalidade infantil – 130 / 1000; esperança de vida à nascença – 45 anos (em 2003); taxa de analfabetismo – 48,6%. Uma outra consulta, efectuada através da Internet em 5 de Abril de 2006, ao “Expresso” (<http://africa.expresso.clix.pt>), recolhe valores da ONU de 2005, que apontam para a existência de 1,6 milhões de guineenses, confirmando os valores da taxa de mortalidade infantil em 130 / 1000.

Segundo documento emitido pela FED (s.d.), um apuramento efectuado em 1998 indica uma elevada taxa de analfabetismo adulto (76%), sendo este valor maioritariamente referente a mulheres das zonas rurais, onde a situação pode aproximar-se da universalidade, apresentando níveis superiores a 90%.

Verificam-se grandes assimetrias regionais relativamente à frequência escolar, encontrando-se apenas abrangidos pelo sistema de ensino cerca de metade da população. Destes, e segundo dados apresentados na fonte acima citada, em 1999/2000 apenas 40,27% apresentam níveis de sucesso.

Especificamente no que se prende com a educação de infância (EI), e segundo projecção apresentada pelo Ministério da Educação Nacional da Guiné-Bissau com o apoio da equipa técnica da missão do Banco Mundial, no ano lectivo de 1999/2000, num universo de 306 607 crianças com idades compreendidas entre os zero e os seis anos, apenas 2,3% destas crianças (da faixa etária dos 3-6 anos) frequentavam estruturas formais de educação, sendo estas maioritariamente privadas (Furtado, 2005).

Nesta valência educativa, e considerando a frequência de jardim-de-infância (JI) nas diversas regiões do país, constata-se igualmente uma distribuição assimétrica, uma vez que se concentram nos estabelecimentos de Bissau mais de metade das crianças abrangidas por esta medida educativa, e se verifica a inexistência desta estrutura em muitas das localidades do interior do território (Furtado, 2005). Estudos efectuados em 1999 pelo Gabinete de Estudos e Planeamentos (GEP) do Ministério de Educação Nacional da Guiné-Bissau, com o apoio da equipa técnica da missão do Banco Mundial, referidos por Portugal (2004a) e Furtado (2005), indicam que, no que se prende com os equipamentos, se verifica a existência de cinquenta e cinco centros, trinta e dois dos quais situados em Bissau. Destes, e ainda com referência a 1999/2000, são contabilizados quatro estruturas públicas e vinte e oito privadas (em Bissau), num total de dezoito públicas e trinta e sete privadas (em todo o país).

Hoje, devido a um aumento significativo de centros para a infância, calcula-se que a percentagem de crianças beneficiárias deste sistema formal de educação tenha aumentado para 6,5%, contando com os jardins comunitários de

apoio às crianças (Furtado, 2005). Porém, este aumento quantitativo dos serviços não foi acompanhado de melhorias significativas. Falta uma fundamentação teórica e filosófica subjacente à intervenção e um guia orientador de suporte às práticas. Esta situação vem provocando uma multiplicidade e diversificação de programas, na sua maioria inadequados aos fins e à população a quem se destinam, mas que constituem os únicos recursos ao alcance dos educadores e dos responsáveis pelas crianças, muitos deles sem qualquer formação ou experiência. A este propósito, pode ler-se em documento da FED (s.d., p.4) que “Os programas utilizados pouco ou nada têm a ver com a situação das crianças e com a realidade guineense. São geralmente decalques de programas utilizados nos países europeus”.

Os recursos humanos destas instituições são também deficitários, na medida em que, entre os técnicos responsáveis por sala/grupo de crianças, existe apenas um número reduzido de efectivos habilitado com formação pedagógica adequada às funções que desempenha (Furtado, 2005, refere que “18,6% possuíam qualificação minimamente adequada”²).

No que se prende com os recursos materiais e didácticos disponíveis, a situação também é de grande carência: em alguns dos casos estão totalmente ausentes das salas e espaços utilizados pelas crianças e, quando existem, são em número reduzido e apresentam-se em estado bastante degradado. Quanto ao tipo, verifica-se por norma que os materiais disponíveis denotam uma desadequação à cultura e rotinas da vida guineenses, não se constatando o aproveitamento de matéria-prima local para a sua confecção. Efectivamente, e citando texto da FED (s.d., p.4) “São escassos os equipamentos e materiais de aprendizagem, apesar das grandes possibilidades que o país oferece para a sua preparação local”.

Considerando que a maior parte dos centros são privados e que a sua frequência está sujeita ao pagamento de mensalidade (situação que actualmente também se aplica aos JI públicos), verifica-se que o acesso à educação pré-escolar fica condicionado à capacidade económica das famílias.

² Citação baseada em dados recolhidos no “Anuário Estatístico de 1999/2000” (Furtado, 2005, p.560).

Concomitantemente ocorre que cerca de metade dos pais que optam por investir nesta área apresentam, percentualmente, os mais elevados níveis de escolaridade, aspecto certamente relacionado com o facto de os seus filhos demonstrarem um melhor domínio do português. Esta competência, acrescentada à possibilidade de potencialização do desenvolvimento decorrente da vivência em contexto educativo formal, coloca em situação de vantagem as crianças que frequentam jardins-de-infância, nomeadamente no que se prende com a abordagem aos conteúdos académicos com que se deparam à entrada na escola (Portugal, 2003).

IDENTIFICAÇÃO DE NECESSIDADES E DEFINIÇÃO DE OBJECTIVOS GERAIS

A constatação da assimétrica distribuição dos serviços e das enormes carências que apresentam esteve na base da efectuação de uma caracterização pormenorizada da situação actualmente existente na educação de infância da Guiné-Bissau. Com este propósito, e visando o melhoramento da qualidade da resposta facultada, foi feito o levantamento de necessidades que apontou para um conjunto de vectores a sujeitar a intervenções específicas.

Concretamente, e no que se refere à enunciação do problema e à identificação de necessidades, foi constatada a ausência de princípios e fundamentos educativos bem como de orientações curriculares de enquadramento da acção desenvolvida nos JI da Guiné-Bissau, circunstância que se adiciona à existência de uma situação precária no que concerne à adequação às necessidades da primeira infância das instalações, equipamentos e materiais, aspectos que vieram a determinar os tópicos da acção a desenvolver no âmbito do Projecto MEI-GB. Nesse sentido, e tomando em consideração que de entre os objectivos da FED se destacam a melhoria da qualidade da educação de crianças e a formação de recursos humanos para a educação de infância, a concretização dos compromissos assumidos no Protocolo de Cooperação foi consubstanciada num Projecto de Investigação, Formação e Intervenção, designado por “Melhorar a Educação de Infância na Guiné-Bissau”, que 1) contempla o apoio à concepção

de orientações curriculares para a educação pré-escolar da Guiné-Bissau, tendo em consideração a realidade sócio-cultural guineense, e 2) dinamiza um projecto de intervenção pedagógica em contextos de infância que pressupõe a) a formação de técnicos/educadores; b) a constituição de uma equipa de supervisores que no terreno acompanhem e apoiem a implementação do projecto e c) a avaliação do seu impacte.

A investigação-acção foi a linha metodológica adoptada no Projecto MEI-GB e no estudo que agora se apresenta, que veio a integrar as duas componentes do Projecto atrás indicadas, especificamente nas acções desenvolvidas no intervalo de tempo de Setembro de 2003³ a Abril de 2006 inclusive.

ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL E OBJECTIVOS DO PROJECTO MEI-GB

Podendo a educação de infância contribuir para a melhoria das condições de vida das crianças em aspectos que vão da educação propriamente dita (nas suas diferentes vertentes desenvolvimentais – cognitivas, linguísticas, sociais, etc.) até à saúde, nutrição e protecção em geral, na Guiné-Bissau, país multicultural e multi-étnico, a educação de infância encontra-se numa fase incipiente de desenvolvimento. Apesar dos esforços feitos ao longo dos vários anos de independência, este país não conseguiu ainda definir uma política para este sector, verificando-se actualmente que a visão da pequena infância sempre se limitou a uma educação pré-escolar eminentemente urbana, muito selectiva e redutora em termos de incidência (Portugal, 2003; Furtado, 2005).

Concebido e desenvolvido no Centre for Experiential Education de Leuven, sob a orientação de Laevers e colaboradores da Katholieke University de Leuven, Belgium, o modelo Educação Experiencial tem sido norteador da formação dos

³ O estudo que se apresenta teve início no 1º período do ano lectivo de 2003/2004, aquando da preparação da acção desenvolvida na Guiné-Bissau em Janeiro de 2004. Esta acção, tal como as que se lhe seguiram até à presente data, contou com a participação da investigadora. A intervenção desenvolvida será relatada mais à frente, neste trabalho.

educadores de infância na Universidade de Aveiro, no que respeita à prática pedagógica.

Têm sido sobejamente comprovados o valor e interesse da abordagem experiencial que é desenvolvida em diversos contextos educativos, na prossecução de práticas inclusivas de elevada qualidade. Tal facto e a identificação e crença, por parte da equipa de docentes da prática pedagógica da Licenciatura em Educação de Infância da UA, nos pressupostos e conceitos organizadores do modelo referido, justificam a sua adopção enquanto pilar da formação (Portugal, 2003). As mesmas razões fundamentam a coincidência de opção que foi tomada em relação à acção desenvolvida na Guiné-Bissau.

Salienta-se ainda que a intervenção na Guiné-Bissau assenta numa linha de pensamento que admite que os indicadores processuais de qualidade (bem-estar emocional e implicação⁴) propostos neste modelo experiencial, são universais, ainda que se possam revestir de formas de expressão culturalmente determinadas.

As formas práticas de promover níveis de bem-estar emocional e de implicação/desenvolvimento das crianças pressupõem estratégias que só poderão ser concebidas tendo em consideração a realidade, interesses, necessidades e possibilidades locais. A organização do ambiente educativo, ainda que possa ser enquadrada pela abordagem experiencial, tem necessariamente que ser pensada em função das particularidades sociais e culturais guineenses.

Assim, foram considerados quatro importantes objectivos a realizar pelos intervenientes da UA no Projecto, em parceria com elementos da FED e com os educadores, professores e técnicos de educação guineenses envolvidos e que constituem os principais destinatários directos do Projecto (Portugal, 2003):

- 1) Apoiar a elaboração de orientações curriculares (OC) para a educação pré-escolar e conceber uma estratégia pedagógica de implementação no terreno dessas orientações, num processo reflexivo contínuo;
- 2) Criar um grupo de supervisores educacionais locais para acompanhamento e apoio do processo de implementação;

⁴ Os conceitos referidos (bem-estar emocional e implicação) bem como o modelo educativo onde se inserem (educação experiencial) serão objecto de apresentação detalhada mais à frente neste trabalho.

- 3) Avaliar o impacto ou efeitos do programa no terreno, nos diversos níveis de intervenção: crianças, educadores e supervisores;
- 4) Lançar bases sustentadas para a constituição de uma dinâmica e estrutura de funcionamento capaz de continuar para além do próprio projecto que a cria.

A formatura inicial em educação de infância, bem como a subsequente formação e desempenho profissional em educação especial e intervenção precoce, acrescidos do apetrechamento teórico em Activação do Desenvolvimento Psicológico (ADP), adquirido na componente curricular do Mestrado que agora se encontra em fase de conclusão, contribuíram para a adesão da investigadora ao referido Projecto.

Em concreto, e para apoio às actividades de formação (do ponto de vista dos conteúdos e das metodologias adoptadas) e de dinamização, acompanhamento e supervisão às equipas que vieram a ser constituídas e aos respectivos supervisores, houve necessidade de construir bases de fundamentação, mas também de recorrer a conhecimentos e experiência adquiridos anteriormente, o que, do ponto de vista do processo, resultou como algo facilitador da acção.

O enquadramento da acção a desenvolver na Guiné-Bissau com base no modelo educação experiencial (EDEX) vem ainda reforçar a mobilização da investigadora para a participação no Projecto, participação que se traduz na sua intervenção efectiva e directa, o que se constitui como factor prestigiante e de reconhecido enriquecimento pessoal e profissional.

O envolvimento que se veio a efectivar no Projecto, assentou na observância de comunhão de ideais e de modos de intervir e na procura da incrementação e consolidação da escola inclusiva, considerada aqui no seu sentido mais amplo e abrangente. Efectivamente, toda a intervenção desenvolvida tendeu para o apoio à criação e implementação de uma estrutura educativa formal, concebida como contexto promotor de desenvolvimento para todos e, portanto, fundada com capacidades de flexibilidade e de adaptabilidade inerentes à sua condição, com vista a garantir a adequação a todo o tipo de crianças, potencializando competências e promovendo autonomia.

Assim, e para o relato de um estudo que compreende essencialmente a participação e o acompanhamento ao Projecto referido e a colaboração na sua avaliação, organizou-se este trabalho dividindo-o em duas partes que culminam com a extracção de conclusões e a referência a obras consultadas.

Na primeira parte apresenta-se a fundamentação teórica de enquadramento à acção e na segunda, relativa à explanação do estudo, descreve-se todo o processo vivenciado, quer em relação à intervenção directa desenvolvida na Guiné-Bissau, quer em relação ao processo de avaliação e programação da acção, realizado em Portugal, nos períodos intercalares da intervenção.

A descrição que se apresenta inclui o período preparatório da intervenção (ocorrido em 2003), e prolonga-se até ao período de conclusão do Projecto (previsto para 2007), com a indicação de propostas e pistas genéricas de intervenção.

PARTE I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO 1: PERSPECTIVA ECOLÓGICA

Escola, professores, alunos e famílias, não são sistemas fechados e isolados, mas antes interligados e interdependentes.

Gabriela Portugal (1992), em estudo que dedica à “ecologia do desenvolvimento humano” de Urie Bronfenbrenner, indica que a intervenção educativa deve considerar o contexto ambiental envolvente em que cada aluno/formando se movimenta e se desenvolve e do qual os agentes formadores, são parte integrante.

Explicitamente, a autora defende que o desenvolvimento humano deve ser compreendido, por uma lado, pela interacção entre dois elementos não estáticos: o indivíduo activo em constante evolução e as propriedades dos contextos imediatos, também estas em constante mutação e, por outro lado, pela influência em todo este processo, da interacção entre os contextos mais imediatos e os mais vastos.

Neste enquadramento pode considerar-se a existência de características instigadoras do desenvolvimento (nos sujeitos e nos contextos) que estão em permanente interacção e levam a um determinado percurso. Gabriela Portugal (1994) esclarece que não são as características em si que determinam o desenvolvimento, mas que elas apenas conferem movimento a um corpo e que o efeito de tal movimento depende de outras forças e factores constituintes do sistema ecológico global.

O desenvolvimento traduzir-se-á na apropriação que o indivíduo faz do ambiente ecológico, no sentido em que vai alargando progressivamente a sua concepção sobre esse ambiente, desde os contextos mais imediatos aos mais vastos e se vai tornando cada vez mais capaz de agir em função e sobre esse mesmo ambiente. Consequentemente os comportamentos indicadores de

desenvolvimento não são aqueles que traduzem uma mudança efémera ou os que estão ligados a uma determinada circunstância, mas sim os que permanecem no tempo e no espaço sistémico do sujeito (aquele por quem o indivíduo é influenciado e o qual influencia). O desenvolvimento leva necessariamente a uma percepção diferente do ambiente ecológico e a uma adequação à realidade de estratégias de acção por parte do sujeito.

Eis, assim, um quadro conceptual possível para a compreensão da interacção do sujeito com o mundo, que se pode esquematizar numa figura em que o sujeito em desenvolvimento é colocado no centro de um conjunto de estruturas concêntricas de dimensões diferentes, e realiza as suas mais directas interacções com a estrutura que o envolve que, por sua vez, também se encontra em interacção com outros contextos mais vastos e abrangentes que constituem o ambiente ecológico e influenciam o desenvolvimento do indivíduo (Portugal, 1992, p.40).

Importa que o mecanismo complexo subjacente a esta concepção enquadre e guie a actuação docente, dando suporte a uma intervenção que se pretende especializada em olhar o pormenor e, simultaneamente, o todo onde ele se cria e com o qual se relaciona. Tal prática exige ao educador/formador a utilização de diferentes grelhas de leitura e uma alternância de focagem (aproximada e distanciada, envolvida e com descentração), capaz de lhe facultar ângulos e perspectivas diversas, numa atitude de elasticidade e flexibilidade que exige reflexão individual e acompanhada. Tais competências permitem ao educador um desempenho de agente potenciador de autonomia e (pro)motor da capacidade de aprender das crianças e/ou adultos que se encontram no papel de aprendizes.

O desenvolvimento humano é um processo que se desenrola no decurso de todo o ciclo vital, sendo a infância um período de capital importância no desenvolvimento das estruturas psicológicas fundamentais em todo esse processo. O que acontece de positivo e de negativo, e sobretudo a forma como cada indivíduo vivencia os acontecimentos num determinado momento, influenciam todo o percurso que se constrói a partir daí.

Por ser o contexto envolvente da criança e, na generalidade dos casos, aquele com quem ela vai estabelecer os laços mais fortes, mais significativos e mais duradouros, não pode ser evitada uma palavra relativa à família.

A criança que frequenta o JI teve e continuará a ter muitas das experiências significativas de aprendizagem no seio da família, onde se encontram os mediadores afectivos da aprendizagem e com quem ela convive desde que nasceu. Sendo um contexto fundamental no desenvolvimento infantil, torna-se lícito equacionar em que medida é que a complementaridade de um contexto educativo formal é ou não benéfica para crianças da faixa etária pré-escolar.

A família, como qualquer outro sistema social, não é fechado, não existe no vazio, está em estreita relação com outros sistemas e, por outro lado, possui características próprias, fruto da sua história e das características dos sub-sistemas que a compõem e da forma como estes jogam entre si.

As variáveis que promovem ou inibem o desenvolvimento das crianças no seio das famílias são diversas e muito debatidas pelos teóricos e profissionais. Entre elas podem destacar-se algumas, como por exemplo as características físicas do ambiente, as (in)suficiências sócio-contextuais, como sejam as relações conjugais, as redes sociais e o emprego, o estilo educativo parental (em que a aceitação ou não aceitação da criança parecem estar no fulcro da questão) e a influência das características da criança em todo o sistema (com destaque para o temperamento e para aspectos físicos e de desenvolvimento).

Apesar de qualquer contexto, mesmo aquele que aparenta ser mais adverso, possuir forças promotoras do desenvolvimento infantil, os contextos familiares caracterizados por baixo nível económico e social apresentam algumas particularidades que importa atender em consideração pelo futuro da criança. Há muitas vezes uma série de riscos que estão associados a este tipo de famílias, que podem converter-se em factores de vulnerabilidade para as crianças: riscos quanto à saúde física (com extensão a aspectos relacionados com a alimentação e cuidados primários), riscos quanto à saúde emocional, quando a situação sócio-económica gravosa se associa a alcoolismo, violência doméstica, etc. e, entre

outros, riscos de desenvolvimento, quando o padrão de interacção com os pais e a adequação do meio são pobres.

Nas últimas décadas do século XX, e em quadros com estas características, foram desenvolvidas intervenções especificamente pensadas para uma incisão directa nestas problemáticas específicas ou a implementação de “programas de educação compensatória”, o que veio a merecer avaliações não totalmente satisfatórias quanto aos resultados. Efectivamente a ingerência directa dos técnicos na vida das famílias pode ser sentida como abusiva, não havendo estudos (conhecidos) que provem que este tipo de intervenção produza reais mudanças. Do ponto de vista das crianças era esperado um acréscimo no quociente de inteligência (QI) a partir do desenvolvimento de programas de alteração de comportamento, não havendo dados conhecidos que provem os ganhos a longo prazo que tinham sido esperados neste domínio.

As famílias, como os sujeitos, podem ter carências ou dificuldades, mas também têm capacidades a activar, já que contêm em si a capacidade de se desenvolverem. Importa considerar que crianças oriundas de meios desfavorecidos económica e/ou socialmente podem apresentar défices mas também podem apresentar potencialidades que outras crianças não possuem. Assim, é essencial não descuidar os défices não esquecendo, no entanto, a globalidade da criança e de todo o seu contexto envolvente.

Portugal (1994) considera que as trocas de informação e de comunicação entre os sub-sistemas (considerados na esquematização que elaborou, segundo Bronfenbrenner) e a confiança mútua estabelecida entre os principais contextos em que a criança e as suas famílias vivem, se constituem como factores de instigação do desenvolvimento. Nesse sentido, é de considerar que a boa relação escola (JI) / família, em que cada um dos sistemas confirme o papel do outro no contexto de uma relação de comunicação e respeito pelas diferentes culturas e valores, tende a facilitar a implementação de programas de educação formal e a contribuir para o seu sucesso.

A adopção dos princípios essenciais da escola inclusiva implica o envolvimento de todas as crianças e respectivas famílias no processo educativo

formal desenvolvido em cada comunidade. Um dos conceitos fundamentais desta corrente refere-se à inclusão de todas as crianças nos respectivos grupos de pares, incluindo os que se constituem no âmbito da organização do sistema regular de educação. Segundo esta concepção, esta medida acarreta benefícios tanto para as crianças com necessidades educativas especiais (NEE) como para as que não apresentam qualquer problema (Wang, 1997). Um segundo aspecto aqui considerado diz respeito à intervenção a desenvolver com as crianças: a autora referida explicita-o indicando que esta intervenção se deve repartir pela escola no seu todo (com incidência na sala) e pela família, ou seja pelos sistemas onde a crianças aprende e se desenvolve.

Corroborando os princípios da ecologia do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, acrescenta-se que esta intervenção não deverá esquecer as relações entre os dois sistemas bem como a atenção sobre o que se passa nos outros, que se relacionam de forma directa ou indirecta com os sistemas que envolvem a criança de forma mais próxima.

A intervenção na Guiné-Bissau, enformada nesta concepção, privilegiou uma acção direccionada para os profissionais de educação, enquanto agentes directamente envolvidos no processo educativo das crianças e, simultaneamente, elementos de ligação com as suas famílias e comunidades de inserção. Assim, este enfoque da acção nos profissionais de educação, considerados em si como um pilar fundamental no sistema de educação pré-escolar também pelo seu papel como *pivots* na relação com os contextos envolventes das crianças, foi adoptado como o principal meio a incrementar no Projecto MEI-GB.

CAPÍTULO 2: ACTIVAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO (ADP)

Com realização no âmbito do Mestrado em Activação do Desenvolvimento Psicológico, e portanto com enquadramento teórico determinado, a componente do estudo que se apresenta nesta secção, visa organizar a informação para construir um sentido pessoal sobre ela, transformando-a assim em conhecimento.

Tavares (1998, p.15), refere

Só aprendo verdadeiramente quando a realidade passa através de mim e de alguma forma se transforma sem se deixar prender, algemar pelos meus conceitos, sentimentos e pelas minhas crenças, sem permitir que os meus esquemas mentais e afectivos a dominem e a conttenham, a violentem e escravizem possibilitando assim esse algo metafórico-metonímico que marca o rasto da sua passagem e da sua inefável ausência e rebeldia.

Ao construir-se, o sujeito constrói conhecimento, num processo inacabado, à sua medida, de acordo com as suas características, rituais e valores decorrentes da cultura a que pertence e da atmosfera que o envolve. Sendo o conhecimento o motor de desenvolvimento, este processo existe enquanto existe a pessoa que aprende.

Independentemente da sua localização no espaço, a estrutura educativa formal (escola) existente em grande número das sociedades actuais, necessita de considerar o que Tavares (1996) designa por paradigma da “sociedade emergente”, que aprende e se desenvolve de forma diferente da que se verificava há uns anos atrás. Neste desiderato importa considerar cada aluno (cada aprendiz) individualmente, prestando atenção à sua personalidade e ao que o individualiza e o torna humano (Tavares, 1992) e, a partir daí, descobrir a forma de activar o seu desenvolvimento psicológico, através de um sistema de formação de qualidade.

O modelo activação do desenvolvimento psicológico baseia-se no pressuposto de que todos os indivíduos, independentemente de condicionantes particulares, podem ser estimulados e incentivados a otimizar as suas potencialidades disponíveis, o que possibilita o seu desenvolvimento (Tavares, 1995). A escola vista pela perspectiva da ADP não admite a consideração de

alunos incapazes, já que todos terão possibilidades de avançar, dependendo esse avanço da intervenção do meio educacional nos pontos de abertura do aluno pessoa e considerando que o processo de desenvolvimento é sempre uma construção interna do sujeito.

2.1. Componentes da Activação do Desenvolvimento Psicológico (ADP)

José Tavares (1995) afirma que o desenvolvimento psicológico é um processo complexo que não pode “ser entendido como desligado dos suportes físico-biológicos, da força axiológica e dos contextos psico-sociais que lhe servem de envolvente”. Assim, este autor distingue como principais componentes do processo de activação do desenvolvimento, as seguintes: componentes de natureza física e biológica, componentes de natureza psicológica, componentes de natureza axiológica, componente de natureza social e contextual e componentes de natureza linguística.

As primeiras, quer as que são determinadas geneticamente quer as que surgem durante o desenvolvimento (e por estas últimas, a razoável preocupação existente com as influências ambientais nefastas), interagem com o desenvolvimento do sujeito. Nalguns casos a relação é visível e evidente, mas noutros a influência não é notória ou torna-se incompreensível pelo observador que desenvolve uma análise menos profunda. No entanto, e independentemente da transparência ou não do impacte, pode afirmar-se que o ser humano é uno, e a sua realidade global não é separável da sua realidade física e biológica.

Quanto às componentes de natureza psicológica, o autor subdivide-as, para uma melhor compreensão, em afectividade, conhecimento e os fenómenos volitivos e a tomada de decisões.

Continuando com o pensamento de Tavares, pode referir-se o funcionamento da afectividade (paixões, emoções, sentimentos) como um veículo de facilitação da circulação no sistema. É uma forma de conhecimento, não

replicável pela máquina (até à data), que inclui toda a consciência “considerada em toda a realidade do psiquismo que a integra” e afecta o funcionamento global.

Considera-se que é o conhecimento que possibilita a acção e que o não conhecimento ou os estímulos que não chegam até ao sistema (internos ou externos) não activam essa mesma acção.

Desenvolvendo esta ideia, Tavares (1995) indica que o conhecimento concretizado no âmbito da cognição é uma actividade que põe o sujeito em relação com os objectos (e com os sujeitos, objectivados) através de um processo contínuo de assimilação, acomodação e equilíbrio. Por outro lado, a metacognição permite ao sujeito um conhecimento algo diferente, que é o conhecimento sobre os mecanismos que intervêm no acto de conhecer e que se traduz numa espécie de reflexão sobre a cognição, i.e., sobre a forma como o conhecimento acontece.

Os fenómenos volitivos e de tomada de decisões prendem-se com todas as outras componentes e a sua optimização traduz-se na capacidade do ser humano tomar decisões de maneira consciente, responsável, livre e autónoma. Esta estrutura, assim organizada funcionalmente, pressupõe entender a intervenção externa no sentido da activação do desenvolvimento como algo feito à medida do sujeito, que não o violenta nem o quarte.

As componentes de natureza axiológica dizem respeito a valores de diversa ordem que o sujeito possui. Estes valores incidem nas diferentes etapas da vida e mais numa dimensão do desenvolvimento do que noutras. No entanto, e em todas elas, é fundamental conhecê-los, pois são eles que mobilizam a acção das pessoas num ou noutro sentido - nomeadamente a acção de conhecer.

As componentes de natureza social e contextual dizem respeito à situação em que cada sujeito existe, em cada momento. O homem emerge num corpo, numa mente, nas circunstâncias e na realidade envolvente.

Por componentes de natureza linguística, entende-se a possibilidade que o ser humano tem de se reconstruir a cada momento na linguagem e de se comunicar com o outro, capacidade sem a qual não haveria possibilidade de expressão da sua personalidade e apropriação cultural.

Concluindo, Tavares (1995, p.529) refere que “... a alma, o espírito humano e a sua corporeidade física e social são realidades inseparáveis”. O princípio aqui subjacente guiará qualquer modelo de activação de desenvolvimento psicológico, uma vez que a personalidade dos sujeitos é integrada pelas dimensões física e biológica, psicológica e social ou contextual.

Aceitando este pressuposto, e considerando que estas dimensões configuram de forma diferenciada a personalidade do sujeito em cada estágio de desenvolvimento, importa perceber as *nuances* em cada criança/aluno ou a pessoa em situação de aprendizagem em particular, para que seja possível adequar as tarefas a desenvolver, mobilizar conhecimentos, criar uma atmosfera envolvente propícia e adequada ao desenvolvimento.

Daqui se infere que não basta conhecer as principais características dos sujeitos nos diferentes estádios de desenvolvimento mas que também é necessário perceber qual a maturidade específica do sujeito, bem como determinar o seu estado de “prontidão” e a “zona de desenvolvimento proximal” (indicados por Bruner e por Vigotsky, referidos por Tavares 1995, pp.54-55), para que as tarefas apresentadas não sejam adequadas, apenas, ao que o indivíduo pode fazer sozinho, mas ao que ele pode fazer se ajudado. E, ainda, para que os conhecimentos mobilizados estejam de acordo com o nível de abstracção do sujeito e para que o ambiente relacional e a atmosfera envolvente mobilizem todas as suas energias. O desenvolvimento de uma prática baseada nestes pressupostos, numa acção desenvolvida na procura de adequação permanente dos contextos educativos, exigirá ao educador a capacidade de reflexão, flexibilidade, criatividade e talento inventivo.

Acompanhando ainda a explicitação de José Tavares, pode referir-se que o processo de activação de desenvolvimento psicológico, num modelo interpessoal de actividade humana, deve traduzir-se na “acção que vai no sentido do eu ao tu e do tu ao eu, mobilizando todos os mecanismos conscientes e inconscientes dos sujeitos envolvidos no processo e do mundo envolvente” (1995, p.62).

A activação do desenvolvimento psicológico, sendo possível e necessária independentemente do tipo de sujeito que se considere, deve orientar-se no sentido de otimizar as competências desse mesmo sujeito, o que passa por uma integração de todas as dimensões da sua personalidade, favorecendo, assim, a sua autonomia. Em síntese, e parafraseando Tavares (1995, pp. 8-9) pode referir-se que “Activar o desenvolvimento psicológico, na sua vertente pessoal, interpessoal, social e cultural ou multicultural, pressupõe conhecer as zonas disponíveis dos sujeitos, não ficando apenas nos seus limites, mas antes, mobilizando-os para a realização plena”.

2.2. Conhecimento pedagógico

Tavares (1992) indica que o fenómeno do conhecimento emerge do processo de intervenção de três dimensões inseparáveis da actividade humana: a teórica (que incide em processos de natureza abstracta), a poética (que incide em processos de natureza mais espontânea) e a prática (que remete para a esfera da ética e dos valores, em que a experiência e as vivências anteriores assumem um papel determinante), caracterizando-se por uma busca constante de explicação e de compreensão que dá sentido à integração e à articulação dessas dimensões.

Carlos Marques Simões (1996) enquadra o conhecimento do professor em três categorias fundamentais: conteúdo pedagógico, interpessoal e prático.

Shulman, citado por Simões (1996, pp. 224-225), refere que o conhecimento dos bons professores implica numerosos factores que determinam uma selecção de estratégias de intervenção educativa, mediante um modelo flexível do conteúdo pedagógico. Segundo o autor, no conhecimento dos professores destacam-se três aspectos essenciais: uma espécie de compreensão que os distingue dos que são especialistas numa determinada matéria, mas que não a ensinam (“sabedoria dos práticos”); um corpo de conhecimentos que distingue o ensino enquanto profissão e que inclui os aspectos da racionalidade técnica, do julgamento, do imprevisto e da intuição (“sabedoria da prática”) e o raciocínio e a

acção pedagógicos que lhes permite adequar e compreender problemas complexos em contextos específicos.

Segundo o modelo de raciocínio de acção de Shulman, Tavares (1997, p.63), refere que

o conhecimento compreensivo, digamos, o conhecimento das diferentes especialidades, sobre um determinado campo da realidade através da sua transformação passa a conhecimento pedagógico, a conhecimento didáctico sobre o conteúdo, a conhecimento susceptível de ser ensinado e, por conseguinte, avaliado, reflectido, permitindo uma melhor compreensão da realidade de partida para ser de novo transformado em conhecimento pedagógico e, assim, sucessivamente, num verdadeiro processo em espiral.

Outra ideia destacada por Tavares (1997) com base no modelo de Shulman é a da transdisciplinaridade. O conhecimento compreensivo é mais do que o conhecimento de diversas disciplinas científicas que se transforma em conhecimento pedagógico. É um processo único em cada pessoa, em que o conhecimento científico é transformado com a mediação de todos os outros conhecimentos de outros domínios, em conhecimento pedagógico.

Quanto à importância do conhecimento interpessoal ela está bem patente nos escritos de Rogers sobre a relação pedagógica, entendida como factor primordial de um bom ensino, em que se considera que o professor deverá ser capaz de estabelecer relações aceitantes, empáticas, autênticas, e também assimétricas, dialécticas e recíprocas (Tavares, 1992).

Esta inter-pessoalidade não é um estado atingido, é um caminho a percorrer a todo o momento pelo professor numa busca constante, que se traduz num modo de agir e atribuir significado.

O conhecimento prático do professor é talvez o mais difícil de sistematizar devido à diversificação e grau de complexidade das situações problemáticas em que é construído individualmente.

Para Schon, referido por Alarcão, os bons profissionais são uma espécie de artistas na medida em que possuem uma competência, um conhecimento (táctico) que “é inerente e simultâneo às suas acções e completa o conhecimento que lhes vem da ciência e da técnicas que também dominam” (1996, p.16).

Sobre o conhecimento prático refere-se apenas que se perspectiva como estratégia de formação a considerar a aprendizagem mediada pelo formador (*coach*), que possibilitará e facilitará não só a aprendizagem de procedimentos, mas também o reformular e o alargar a visão sobre a realidade

Na leitura que os autores referidos fazem de Shulman e de Schon, tidos como referências sobre a construção do conhecimento pedagógico, encontram-se dois pontos comuns: a existência de um elo de ligação entre a teoria e a prática e a ideia de que a reflexão traz a unidade ao saber através de um processo de construção individual.

As dúvidas sobre a formação de professores, no sentido de os tornar profissionais competentes, parece residir não tanto sobre a importância da teoria e prática na formação, mas principalmente nos processos de transformação e de construção individual, que fazem com que o saber se transforme em saber-fazer, ou o saber-fazer se transforme em saber. Em resumo, pode dizer-se que neste entendimento há uma mensagem implícita de apelo à reflexão nos dois sentidos, enquanto estratégia formativa: da teoria para a prática e da prática para a teoria, e a consideração que no processo existe um sujeito em desenvolvimento, que se actualiza e que reflecte sobre o seu conhecimento e sobre si próprio.

2.3. A competência dos profissionais de educação

As opiniões dos autores que se debruçaram sobre a questão da competência dos profissionais de educação dividem-se quanto à categorização das suas possíveis componentes.

Tavares (1997) classifica a competência do professor considerando três grandes categorias: científica, pedagógica e pessoal.

A competência científica implica o domínio de conteúdos relacionados com matérias de determinada especialidade. O que, entendidas estas matérias como conteúdos disciplinares, colocaria no exterior desta categoria, os educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico. Estes profissionais não são

especialistas em nenhuma matéria disciplinar, já que o seu conhecimento científico, passível de ser transformado em conhecimento pedagógico, é multidisciplinar (matemática, literatura, biologia, sociologia, psicologia, etc.).

Provavelmente muita da desvalorização social destes profissionais assenta em visões disciplinares, muitas vezes partindo dos próprios professores com formação disciplinar. No entanto é considerado essencial que estes profissionais sejam detentores de conhecimento científico e, especificamente, de um corpo de conhecimentos essencialmente formado pelos conteúdos disciplinares das ciências da educação.

Esta é, aliás, a grande discussão entre professores da especialidade e os das ciências da educação, que Tavares (1997) designa por “diálogo de surdos” e a que Shulman se refere como sendo dois campos fundamentais na formação de qualquer professor.

A competência pedagógica está sobretudo relacionada com a possibilidade de fazer bem ou com uma capacidade potencial para ensinar. Helena Ralha Simões (1995, pp.150-171), retomando perspectivas de outros autores (como Medley), define competência pedagógica como “o repertório de conhecimentos, de capacidades e de princípios de valorização profissional que este traz para a sua ocupação”, distinguindo-a da eficácia do professor, que relaciona com o impacto que o professor tem nos alunos. Na mesma linha de pensamento, esta autora refere-se ainda a Zimpler e Howey que identificam como dimensões da competência pedagógica, as áreas técnica, clínica, crítica e pessoal.

Por competência técnica entende-se o domínio de capacidades e conhecimentos técnicos que se traduzem em acções empreendidas quotidianamente, e por competência clínica a capacidade de identificação e resolução de problemas no contexto educativo, que implica a possibilidade de reflectir sobre a acção. Por competência crítica entende-se a capacidade de distanciamento face à situação educativa, que possibilita o reenquadramento dos problemas. A competência pessoal traduz-se na capacidade do professor se utilizar a si próprio no processo educativo, através das relações interpessoais que

estabelece e da sua intervenção empenhada, assim como na sua capacidade para reflectir sobre si próprio e sobre a sua actuação.

Estas competências não são dissociáveis nem susceptíveis de um tratamento unicamente analítico. A competência pedagógica integra o sistema da pessoa, não se podendo separar a pessoa/professor da pessoa fora do contexto profissional, uma vez que a sua vida e o seu estilo próprio compreendem as duas componentes.

A competência pessoal diz respeito aos aspectos intra e interpessoais do professor/educador (Tavares, 1997), assumindo-se que os profissionais mais desenvolvidos pessoalmente são os que, à partida, têm maiores possibilidades de vir a ser competentes profissionalmente. No entanto, os estudos sobre esta matéria não concluem que os professores menos competentes (leia-se menos desenvolvidos) do ponto de vista pessoal, sejam necessariamente profissionais incompetentes. Em todo o caso, e sendo defensável que a educação deve ter como principal objectivo o desenvolvimento integral do ser humano, mantém-se este como um propósito central na formação de professores.

2.4. Educadores / professores – pessoas com profissão

Entendido o educador/professor como alguém investido de uma função profissional, os estudos parecem concordar que existe uma evolução nas concepções ou nas diferentes formas de entender a realidade educativa ao longo das suas carreiras. A formação inicial surge como um marco fundamental no processo formativo, embora não seja considerado o final do percurso.

Spodek, citado por Gaspar (1991), considera que o processo de construção de crenças dos educadores, sendo estas condicionantes fundamentais da prática pedagógica, é algo que começa na formação inicial do educador (a partir das informações teóricas recebidas) e que se continua a desenvolver ao longo da sua actividade profissional (através da crivagem feita pelo sistema de valores do próprio e da testagem efectuada ao longo da sua prática).

Na mesma linha de pensamento surge a opinião de Katz que, partindo da hipótese de que a actividade dos educadores não é algo de estável, estabeleceu quatro estádios de desenvolvimento, corroborando a ideia da evolução das crenças dos educadores ao longo da sua actividade profissional (Gaspar, 1991; Simões, 1995).

Helena Ralha Simões (1995) refere que os estudos que encaram a pessoa/professor apenas enquanto alguém que é investido de uma função profissional, não a consideram na globalidade. Pretendendo contrariar esta visão parcelar, a autora desenvolve uma investigação no âmbito da formação inicial de educadores, que tem como ponto de partida a ideia de que a competência que se desenvolve na formação inicial é o resultado daquilo que o educador é como pessoa, no início da formação, em interacção com os efeitos da formação, a qual irá activar nos alunos (consoante a sua adequação) o seu desenvolvimento no sentido da maturidade psicológica que de alguma forma se funde com a competência potencial para ser educador/professor.

Na fase conclusiva do estudo, a autora esclarece não se ter confirmado uma hipótese colocada à partida, que se prendia com a eventual existência de relação entre menor desenvolvimento pessoal e níveis inferiores de competência. A confirmação desta hipótese, colocada por influência de Medley (em cujo modelo a autora se baseou para efectuar o estudo), e atendendo a que, nesse caso, seria admissível fazer um prognóstico sobre a competência dos profissionais no final da formação, admitiria a possibilidade de medir e seleccionar as pessoas na entrada para a profissionalização. Estes resultados travam, assim, o encaminhamento à testagem dos formandos à partida, por consideração à imprevisibilidade da sua evolução e consequente inadequação de decidir sobre o seu futuro.

A autora chega no entanto à conclusão que um indivíduo com um desenvolvimento pessoal superior está indiscutivelmente preparado para vir a ter uma evolução a nível profissional também positiva. Neste caso, a formação funcionaria como activadora das potencialidades do formando, em todas as suas dimensões.

“... os dados parecem indicar que, embora pareça ser condição suficiente para um bom desenvolvimento profissional ter um adequado desenvolvimento pessoal, este último aspecto não constitui, apesar disso, condição necessária para o primeiro...” (Simões, 1995, p.356).

Também no sentido do aprofundamento da dimensão pessoal no desenvolvimento do professor, e embora partindo dum enquadramento diferente, surge a investigação de Carlos Simões (1996), desenvolvida no âmbito da formação inicial de professores do ensino básico (sobre a génese do *teaching self*), que considera um elemento potenciador das capacidades do futuro professor, em estreita relação com a estrutura da personalidade, que se caracteriza pelo seu carácter evolutivo ao longo da carreira profissional e se encontra em estreita relação com a construção do conhecimento pedagógico. Operacionalizando o conceito, o autor refere que ele pode ser entendido como

(...) uma dimensão referente ao indivíduo investido de uma função e papel profissional, em que, integradamente, coexistem diversos factores que condicionam a sua actuação, entre os quais os valores, crenças e atitudes (...) bem como os sentimentos que experimentou no passado relativamente a eles, aspectos esses que o impedem de perceber e de apreciar, objectiva e descomprometidamente, cada nova situação educativa que se coloca (...) (Simões, 1996, p.195).

Assim, compreender a estrutura do *teaching self* e as estratégias metacognitivas mais adequadas na direcção da sua modificabilidade são aspectos a considerar no contexto da formação, na medida em que esta incide sobre valores, atitudes e representações de uma forma geral. Este estudo aponta ainda para a necessidade de incentivar os professores a reflectirem sobre a sua forma de conhecer e de interagir com a realidade educativa, dada a necessidade que o docente tem de se utilizar a si próprio enquanto recurso pedagógico.

2.5. Processo ensino-aprendizagem (estudos sobre educadores / professores)

Vasconcelos (1997) cita referências de 1986 de Shulman relativas a investigação sobre o processo de ensino-aprendizagem, que indicam que, nas duas décadas precedentes à data referida, este foi dominado por dois paradigmas: o primeiro, conhecido por investigação do tipo “processo-produto”, com grande influência da psicologia, correlaciona essencialmente o comportamento dos professores com o sucesso dos alunos, sendo o processo ensino-aprendizagem entendido aqui como linear. Assim, tentam identificar-se os comportamentos que podem ser reproduzidos de um professor para outro, de uma sala para outra. Os professores são vistos como técnicos que deverão implementar na sua sala de aula as descobertas feitas por outros, sendo recomendado que se proceda à investigação sobre a prática educativa, no sentido de a melhorar.

O segundo paradigma, designado pelo autor por “ecologia da sala de aula”, influenciado pela sociologia, pela antropologia, pela linguística e pela investigação interpretativa, entende o processo de ensino-aprendizagem como uma tarefa interactiva que deve ser investigada no seu contexto e de dentro para fora, uma vez que são grandes as diferenças existentes entre professores, alunos e contextos.

Autores da década de 80 e 90, como Apple, Ball e Goodson Cochran-Smith, também citados por Vasconcelos (1997), referem que para compreender melhor o processo de ensino-aprendizagem é necessário dar voz aos professores, porque doutra forma a investigação não se afasta do paradigma processo-produto que a tem dominado. Esta concepção identifica a competência do professor com a eficácia dos resultados obtidos junto dos alunos ou com os resultados obtidos na performance mais ou menos subjectiva da pessoa do professor em formação. Os mesmos autores referem que a forma como cada professor desenvolve a sua actividade profissional se relaciona com o desenvolvimento da sua identidade ao longo da sua carreira.

Nesta linha de pensamento surge a transcrição apresentada por Vasconcelos (1997) a partir de texto de 1992 de Butt, Raymon, McCue e Yamagishi

Precisamos de perguntar aos próprios professores o que significa para eles as mudanças introduzidas na sala de aula, segundo os seus próprios critérios e perspectivas. Ao fazê-lo, temos necessidade de desenvolver abordagens à investigação que permitam tornar visível o conhecimento que o professor tem das realidades da aula.

Carlos Simões (1996) cita um artigo de 1992 de Carter, que afirma que “aprender a ensinar” encerra em si qualquer coisa de biográfico e desenvolvimentista, pois uma pessoa que chega ao limiar desta situação possui um percurso singular.

O mesmo autor, num trabalho de 1993 referido agora por Teresa Vasconcelos (1997), afirma que uma das vias possíveis de investigação, será estudar os professores exímios, uma vez que estes terão, sem dúvida, uma reserva riquíssima de conhecimentos colocados ou organizados sobre os conteúdos curriculares, processos sociais da sala de aula, tarefas académicas, etc..

Na tentativa de sair do paradigma processo-produto têm sido desenvolvidos alguns estudos, que pretendem captar e interpretar a construção do conhecimento pedagógico através das histórias de vida dos educadores e professores, abarcando informação quer sobre a vida na escola, quer fora dela. Para os autores que seguem esta via de investigação, a prática é teoria em acção, não no sentido tecnicista do termo, mas no sentido em que o conhecimento prático está imbuído de todas as experiências que moldam a personalidade de uma pessoa (pessoais e profissionais).

Carlos Simões (1996) apresenta ainda afirmações de Connelly e de Clandinin, que referem que a narração é a melhor forma para compreender e caracterizar a acção dos profissionais do ensino e da aprendizagem. Assim, apelam para a noção de conhecimento pessoal como uma forma de experiência reconstruída através das narrativas de vida.

Mantendo-se em aberto a reflexão sobre o desenvolvimento de competências dos educadores de infância, capazes de os tornar bons profissionais, afirma-se a necessidade de os considerar como seres globais e de escutar a sua voz, construindo conhecimento nesta área a partir da fusão da teoria com a prática.

Desenhada neste enquadramento, a acção desenvolvida na GB passa pela apresentação de conteúdos teóricos e pela devolução espelhada de situações vividas nos JI para que, em contexto de formação e de reflexão individual e em equipa, se efectuem aprendizagens conducentes a mudanças nas práticas educativas pré-escolares.

Na preparação da intervenção a desenvolver com os profissionais guineenses, e para além da atenção aos domínios pessoal, profissional e das características contextuais dos elementos envolvidos, foram respeitados os pressupostos que apontam para a existência de capacidades de desenvolvimento em todos os indivíduos, que importa potenciar, que a auto e hetero-reflexão sobre o processo de aprendizagem pode apoiar a construção de um ambiente estimulante no JI e, ainda, que esse trabalho é facilitado e incrementado se desenvolvido com apoio.

CAPÍTULO 3: QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

A evolução natural da vida introduz necessariamente alterações na organização das sociedades.

Um grande número de comunidades africanas que vinham vivenciando um funcionamento fechado e estruturado hierarquicamente em sistemas apurados ao longo de séculos, sofre actualmente o impacto do intercâmbio de populações, oriundas do próprio continente africano mas também de outras paragens mais remotas.

As mudanças daí resultantes e que generalizadamente são referidas como integradoras de processos de ocidentalização e de industrialização tiveram início já no século XX, tendo vindo a intensificar-se por força dos movimentos de independência e da decorrente autonomização, aos quais são inerentes grandes transformações políticas, económicas e sociais e uma forte mobilidade das populações.

Esta movimentação migratória, verificada principalmente dos meios mais recônditos e rurais para as urbes, está a alterar significativamente as circunstâncias de vida em África, introduzindo modificações profundas no esquema de funcionamento de famílias e comunidades, nomeadamente ao nível das práticas de prestação de cuidados às crianças.

LeVine e colaboradores (1996), em obra que trata das práticas maternas dos Gusii (Quénia) e da forma como ali se organiza o contexto de crescimento e de desenvolvimento das crianças, referem que, por norma, e se comparadas com as ocidentais, as mães africanas têm muito mais filhos e muito menos acesso ao recurso a materiais. A organização hierárquica da comunidade e da família, a necessidade de a mulher cultivar as terras e a importância da fertilidade são elementos muito presentes na população referida, verificando-se a colaboração das mães principalmente através do desenvolvimento de actividades relacionadas com o trabalho agrícola.

O tipo e as características do apoio que é prestado às crianças pequenas e a definição do tempo de ocorrência desse apoio e de quem é a entidade cuidadora, são aspectos que estão intimamente relacionados com o tipo de realidade em presença. Em concreto, e na comparação que estes autores fazem entre o tipo de apoio que é prestado às crianças Gusii (que designam por modelo pediátrico) e às ocidentais (modelo pedagógico), verifica-se que às primeiras é assegurado um apoio muito virado para as questões da sobrevivência, relacionado com a protecção do bebé de ameaças ambientais ou doenças, uma vez que a infância é sentida como um período de grande vulnerabilidade e de perigo para a vida da criança. Com uma taxa de mortalidade infantil muito elevada e com a existência de um sistema de cuidados de saúde primária e pediátrica muito precários, não há um sentimento de confiança na protecção por parte das estruturas de saúde, pelo que o estado de alerta em relação à saúde da criança é permanente (situação muito diversa da que ocorre com as crianças ocidentais).

Relativamente a aspectos da estimulação do desenvolvimento, é descrito que com as crianças africanas não há, como com as ocidentais, um investimento na sua participação activa em actividades nem em aspectos de interacção social (sendo este aspecto essencialmente desenvolvido por outras crianças, a partir do momento em que o bebé passa a ser cuidado por elas, e raramente pela mãe, no decurso dos primeiros meses). Tão pouco se estimula o estado de vigília da criança, a sua curiosidade, interesse e exploração pelo contexto circundante. São ainda referidas as diferentes estratégias utilizadas pela sociedade africana e ocidental na prestação de cuidados aos bebés e a crianças pequenas, podendo perceber-se que tipo de mensagem passa em cada uma das abordagens e quais os respectivos efeitos e resultados esperados e alcançados com as diferentes intervenções. Assim, e no caso da comunidade Gusii, pretendem-se crianças submissas e bem comportadas, pouco exigentes e com boa capacidade de integração na hierarquia familiar e comunitária, com capacidades produtivas, iniciadas no período da infância e mantidas ao longo da vida e, ainda, com a aquisição dos valores e virtudes morais valorizadas pela comunidade. Não se espera, como no ocidente, uma preparação para a escola, com exigências a nível de desenvolvimento linguístico, da auto-confiança e assertividade, com uma

postura crítica sem excesso de obediência à autoridade, no sentido do encaminhamento por um percurso de procura de igualdade e de liberdade que conduza à autonomia, à defesa e preservação dos valores tidos como defensáveis pela comunidade ocidental actual.

Com a comunidade Gusii, e tal como é descrito, verifica-se actualmente um fenómeno de fusão entre o mundo tradicional e um mais moderno, já com a existência de estruturas formais e artificiais de educação (escola), sendo que se verifica a explicitação de uma valorização de práticas mais actuais e contemporizadoras com os valores ocidentais e, em simultâneo, a manutenção de modelos promotores de obediência e de respeito aos valores culturais tradicionais.

Mas, se a implementação do sistema educativo formal veio registar, inevitavelmente, uma alteração radical nos processos e efeitos educativos desenvolvidos com as crianças de África, resta provar se o esquema encontrado no passado não garantia, na globalidade, os requisitos necessários para a entrada na escolaridade com esperança legítima do desenvolvimento de percursos bem sucedidos.

Efectivamente, e ainda com base na análise interpretativa do fenómeno realizada por LeVine e colaboradores (1996), as crianças africanas desenvolvidas no sistema tradicional estão privadas de muitas experiências precoces que apoiam o desenvolvimento cognitivo e linguístico, bem como o desenvolvimento social e emocional saudável. No entanto, a observação destas crianças não provou a existência de atrasos ou de doenças mentais, o que indicia que existem outras experiências vivenciadas por estas crianças, não observadas na decorrência dos seus primeiros anos de vida, que são propiciadoras de desenvolvimento.

É para este aspecto que parece fundamental olhar neste momento, percebendo-o no sentido de adequar um sistema educativo que está a ser criado e organizado no momento actual, na decorrência de um processo de mudança verificado em muitas comunidades africanas, que conduz as suas crianças à frequência de JI e escolas.

Alargando a análise para outras zonas de África e olhando para o que se passava no passado recente, verifica-se que tradicionalmente as mães cuidavam dos seus bebés, e sobretudo fisicamente, apenas durante os seus primeiros meses de vida (diferindo de comunidade para comunidade, mas em média referido como o período que decorre até aos três a seis meses) e, nesta fase, ininterruptamente. Gradualmente, essa era uma tarefa que passava para a incumbência de outros cuidadores: geralmente crianças mais velhas, que passavam por um processo de aprendizagem baseado na observação e no ensaio de tarefas de prestação de cuidados, sob a vigilância dos mais velhos, até chegarem a uma fase de acção criativa e independente (nas raparigas, este comportamento está previsto a partir dos três anos e nos rapazes a partir dos cinco, seis anos, esperando-se que esteja concluído no período de adolescência).

Esta situação, descrita por Nsamenang (1992) em relação às mães e crianças dos Camarões, ocorre com similaridade em outras culturas africanas, onde familiares, vizinhos e amigos e principalmente crianças mais velhas cumpriam (cumprem) o compromisso social de prestação de cuidados e de estabelecimento e manutenção de interacção com crianças pequenas, libertando as mães dessa responsabilidade.

Esta prática, que permite manter as crianças cuidadas no seio da família, promove o desenvolvimento de muitas competências, tanto nas crianças que são prestadoras de cuidados como nos bebés que são cuidados.

Lamb & Sternberg (1992) fazem uma análise a esta situação concluindo que, na actualidade, este padrão de cuidados se torna cada vez mais difícil de manter. Tal facto fica a dever-se às consequências da industrialização e da ocidentalização, que implantaram os sistemas formais de educação e a respectiva e (quase) total obrigação de os adoptar. Aliado a este factor ocorre um declínio do sector agrícola, verificado em África e em tantas outras partes do globo, com enormes repercussões nos hábitos, rituais e culturas das populações.

Nsamenang (1992) caracteriza a situação actual como um cenário híbrido de tradições indígenas acopladas a legados muçulmanos, cristãos e ocidentais, em que novos formatos se instalam em coexistência com os tradicionais. Neste

contexto, relata situações (especificamente presenciadas nos meios rurais) em que crianças não são dispensadas das tarefas culturalmente reconhecidas, faltando temporariamente à escola para tomarem conta de crianças mais pequenas e retomando a frequência escolar quando o bebé que cuidaram já cresceu o suficiente para acompanhar outras crianças (dispensando cuidados tão próximos e/ou frequentes) ou para ir para o JI.

A descrição relativa aos meios urbanos, com o crescimento de bairros pobres resultante do êxodo rural, com o correspondente afastamento de amigos, vizinhos e familiares e de uma organização da comunidade infantil, promotora da emergência de crianças cuidadoras de outras crianças, dá conta da existência de crianças particularmente vulneráveis. Aqui, também se verifica o abandono escolar por parte de crianças que são responsabilizadas pela prestação de cuidados a crianças mais pequenas ou, numa situação ainda considerada mais gravosa, observa-se o crescente número de crianças em idade pré-escolar, praticamente abandonadas ou negligenciadas, vagueando pelas ruas sob limitada supervisão.

Apresentando situações correspondentes verificadas noutras paragens de África, Harkness & Super (1992) apresentam a situação de famílias quenianas que se confrontam com a necessidade de combinar a responsabilidade dos cuidados às crianças pequenas com a garantia da subsistência económica, numa fase em que já não podem contar com o tradicional sistema de apoio. Pela necessária deslocação dos pais para locais de trabalho para onde não podem levar os seus bebés e crianças pequenas, verifica-se também aqui o abandono ou semi-abandono de crianças, que são deixadas por períodos longos, entregues a si próprias sem o suporte de uma estrutura organizada, nem a supervisão de retaguarda de adultos.

Idêntica situação é relatada por Lamb & Sternberg (1992), referindo-se genericamente à conjuntura africana actual. Do conhecimento obtido relativamente à Guiné-Bissau, e em traços gerais, pode afirmar-se a existência de um quadro semelhante verificado com uma fracção considerável da população.

Serpell (1992) comenta a análise ao modelo tradicional de cuidar crianças em África, referindo-se a três parâmetros com que é inevitável estabelecer confronto na actualidade: a interacção das comunidades africanas com outras sociedades externas e poderosas; a interacção com outros valores e preocupações e a emergência de serviços sociais públicos.

Enquadrada no contexto social actual, a discussão sobre os efeitos da educação precoce das crianças pequenas fora do ambiente familiar, pode estender-se ao nível da conjugação dos contributos da família e da creche/JI e à compreensão do papel que cada uma destas realidades desempenha no desenvolvimento humano (Lamb & Sternberg, 1992).

O aparecimento do sistema educativo formal e, em particular, do sistema pré-escolar, assume-se como o contexto no qual as crianças podem garantir a aquisição das competências exigidas para uma cidadania activa e com significado. Importa no entanto assegurar que o esquema organizativo e funcional normalmente adoptado nas estruturas educativas formais, bem como a componente curricular aí desenvolvida (com vista ao desenvolvimento global das crianças e à sua prossecução de estudos no sistema escolar), não ignore o funcionamento anterior das populações, entrando em rotura cultural com o sistema familiar e comunitário dessas mesmas crianças.

Efectivamente, e salvaguardando o perigo de generalização abusiva, pode afirmar-se que as formas tradicionais de cuidar de crianças em África, partilhadas por vários elementos das comunidades, se constituíam como uma forma bem adaptada do apoio às famílias (que funcionou durante séculos) e eram promotoras do desenvolvimento de competências nas crianças. O sistema formal de educação representa uma necessária adaptação às novas sociedades, devendo ser equacionados os ganhos e percas relativamente ao modelo anterior, no sentido de introduzir as adequações que se revelarem mais proveitosas.

Considerando a importância da infância enquanto período crítico para o desenvolvimento da formação da personalidade do ser humano, e podendo a educação pré-escolar ser definida como a primeira etapa da educação básica e

identificada pelos serviços e entidades responsáveis pelos cuidados à infância como área a privilegiar, importa considerar não só a sua expansão e generalização a toda uma população situada na faixa etária dos três aos cinco-seis anos, mas também, e sobretudo, acautelar a sua qualidade.

Como elemento facilitador da organização de um sistema eficaz e de qualidade, importa definir com precisão quais as vantagens, para as crianças, da frequência de programas de educação pré-escolar e quais os benefícios que colhem (as crianças e respectivas famílias) com a implementação de uma rede de cobertura nacional de creches e JI.

Sendo reconhecidos como principais objectivos da educação básica, educar, integrar e formar para a cidadania, considera-se que não basta que a criança aprenda, sendo necessário que compreenda e saiba usar o que aprende e que desenvolva todas as capacidades e a sua personalidade, bem como regras de convivência social que reforcem a sua autonomia e inclusão social.

A educação pré-escolar pode ser encarada como o início de um processo de desenvolvimento-aprendizagem, que se pretende contínuo até ao fim da escolaridade básica, o que deverá criar bases para que o indivíduo prossiga em movimento ascendente pela vida fora.

Na prossecução deste propósito, interessa garantir o alargamento da rede, incluindo todo o sistema sob o controlo da tutela governamental (baseada em opções de ordem política, também definidas sob parecer técnico e científico respeitante de interesses de ordem pedagógica). Além deste aspecto, é ainda fundamental considerar a promoção de uma formação inicial e contínua a todos os técnicos envolvidos neste âmbito, com reconhecimento académico no mundo actual. Complementarmente, e no sentido de incentivar a concretização da criação de uma oferta de qualidade alargada ao universo das crianças, será ainda de considerar a incrementação de mecanismos de avaliação e de investigação ao nível das práticas educativas desenvolvidas, e ainda a aprovação de normativos legais que definam as linhas de orientação curricular a implementar.

O conceito de qualidade tem vindo a ser sobejamente discutido no seio da comunidade científica e pedagógica.

José António Morgado, em obras que dedicou ao estudo da qualidade na educação (2003, pp.57-58, 2004, pp.12-13), referencia um conjunto de critérios indicadores de uma escola de qualidade, a saber:

- 1) (Será considerada de qualidade a escola que) Potencia o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais, afectivas, estéticas e morais de todos os alunos.
- 2) Estimula a participação e satisfação de toda a comunidade educativa.
- 3) Promove o desenvolvimento profissional dos professores e procura influenciar, através da sua oferta educativa, o meio envolvente.
- 4) Considera as características dos alunos e o seu meio sócio-cultural.

Já no período anterior ao referido, e reflectindo-se especificamente sobre a educação pré-escolar, se constata o surgimento de inúmeros textos e comunicações que indiciam a existência de preocupação sobre esta matéria.

Considera-se que a educação de infância tem um efeito marcante para toda a vida e que maus serviços educacionais ao nível do pré-escolar representam uma oportunidade perdida de contribuir de modo significativo para a qualidade de vida e para o futuro da criança, sendo esta opinião também confirmada pelo estudo de Lilian Katz sobre avaliação da qualidade dos programas de educação pré-escolar (*in*. Qualidade e projecto na educação pré-escolar, do ME português, 1998, p.15), que indica que

As últimas investigações evidenciam claramente que só os programas de grande qualidade poderão dar um contributo decisivo para a qualidade de vida das crianças e para o seu futuro em geral. De outro modo a educação pré-escolar, seja qual for o contexto em que se insere, não será mais do que uma oportunidade perdida.

Não obstante o respeito e concordância com as afirmações anteriores, parece oportuno lembrar os casos das crianças que se desenvolvem bem, “apesar” da fragilidade dos contextos educativos onde se inserem. De facto, a multiplicidade de factores com influência no processo de desenvolvimento e a

capacidade resiliente de alguns sujeitos, só vem introduzir mais complexidade na reflexão e discussão sobre a qualidade dos contextos educativos, contrariando a perspectiva de que maus ambientes resultam, obrigatoriamente, em desenvolvimento deficitário.

O desafio ao nível da avaliação e da intervenção é, então, identificar e incrementar as variáveis que interferem positivamente no desenvolvimento e as que interferem negativamente e, neste caso, suprimindo-as ou contornando-as. Mais do que encontrar um padrão estático de qualidade para os contextos educativos, importa perceber como os actores que aí representam os seus papéis (numa acção dirigida para as crianças) vivenciam e experienciam esses mesmos contextos e são por eles afectados, em consonância com a dimensão envolvente.

No trabalho já referido, Katz propõe a avaliação dos contextos educativos segundo diferentes perspectivas, como se indica, de forma sintetizada:

1) A perspectiva do adulto, a mais usual, que identifica determinadas características dos contextos, dos equipamentos e dos programas (aspectos como a relação numérica adulto-criança; estabilidade dos técnicos; características dos espaços e dos intervenientes no processo educativo; característica das interacções entre adultos e crianças e destas entre si, e ainda, o estilo do educador e a forma como organiza todo o ambiente educativo).

Segundo esta perspectiva, não são particularmente avaliados os resultados obtidos com as estratégias utilizadas, nem o nível de interesse demonstrado pelas crianças na execução das actividades.

2) A perspectiva da criança, que tem em conta o modo como um contexto é experienciado por ela (dependendo das características desse mesmo contexto, das suas características temperamentais, do seu desenvolvimento psicológico, do seu estado mental e das suas experiências fora desse contexto).

Katz propõe como possibilidade a avaliação da qualidade do contexto a partir das respostas que uma criança daria a uma série de perguntas que pretendem essencialmente traduzir em função da sua percepção, o seu nível de bem-estar e de interesse (o motor da acção) pelo que a rodeia.

Considerando um contexto do ponto de vista dos estímulos físicos, por exemplo, verifica-se que num mesmo grupo existem crianças com diferentes vivências, mesmo que pertençam a um nível sócio-económico próximo, a uma cultura idêntica e à mesma comunidade (algumas terão jogos didácticos em casa e outras não, na medida em que as famílias escolhem brinquedos para as suas crianças, também em função da importância que

lhes atribuem para o desenvolvimento das crianças; da disponibilidade económica que resulta da conjugação da educação das crianças com outros compromissos assumidos e de opções de vida tomadas, incluindo o número de filhos que possuem e a relação que estabelecem com eles, os seus gostos pessoais, etc.; da informação que possuem sobre a função e adequação dos brinquedos e da submissão a factores como a publicidade).

3) A forma como as famílias e os professores, nas suas relações e nas relações entre si, experienciam o programa. Com inserção neste parâmetro, considera-se que a forma como as famílias e os técnicos avaliam os seus papéis e experienciam o programa educativo se reflecte na qualidade de um determinado contexto, já que expressam, entre outras coisas, atitudes perante a criança influenciadas pelas relações que são estabelecidas.

4) A forma como o programa é experienciado por técnicos que trabalham no contexto em questão. Efectivamente, pode considerar-se consensual, que o êxito de um programa e a qualidade de um determinado contexto, dependem da capacidade que os técnicos têm de trabalhar em equipa (ultrapassando as limitações derivadas da dificuldade de desenvolver este tipo de organização).

5) Como a sociedade e a comunidade em geral avaliam as condições em que decorre o processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento. Esta perspectiva pode parecer mais longínqua e menos decisória e influente nos contextos educativos. No entanto, torna-se possível estabelecer uma relação entre as características de um contexto educativo e as concepções de qualidade educativa definidas pela respectiva comunidade de inserção da estrutura educativa e pela área política, das quais decorrem um determinado estilo e tipo de intervenção.

Considera-se que, embora a perspectiva do adulto reúna, em princípio, os principais indicadores de qualidade de um contexto educativo, outras perspectivas, mas sobretudo a da criança, não devem ser descuradas, já que contextos adequados à grande parte das crianças de um grupo podem não o ser para determinada criança em particular.

Em síntese, e para compreender o processo de desenvolvimento de uma criança e os aspectos inibidores e promotores desse mesmo desenvolvimento, é fundamental analisar-se a criança e as suas características particulares, mas também os contextos mais significativos onde se insere, as relações aí estabelecidas assim como as relações entre esses contextos próximos e outros mais vastos, procurando perceber como os elementos envolvidos no processo o percebem.

Na sequência do que vem sendo referido e no propósito de promover o “desenvolvimento pessoal e social da criança, de uma forma global e individualizada, e a sua socialização e aprendizagens de atitudes e do conhecimento da linguagem, das expressões e da compreensão do mundo” e sendo os JI “estruturas que prestam serviços vocacionados para o atendimento à criança, proporcionando actividades educativas, apoio social à família e animação sócio-educativa”, há que considerar o conjunto de regras reguladoras ao seu funcionamento, especificamente no que se prende com

aspectos estruturais (ligados ao enquadramento genérico, à tutela do sistema e à articulação com outras instituições do sistema educativo ou afins, designadamente com o nível educativo subsequente), aspectos organizacionais (incluindo a direcção e animação pedagógica e administrativa), aspectos pedagógicos (incluindo as orientações curriculares e aspectos relativos à qualificação e formação do pessoal) e aspectos financeiros (relativos à implementação de medidas de apoio à promoção do acesso e da qualidade da oferta educativa, podendo considerar-se também aqui aspectos relativos à qualidade das instalações, dos equipamentos e dos materiais) e ainda a organização do sistema de inspecção, com a definição de critérios e controlo de qualidade (Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica, 2000, pp.53-58).

Considera-se que o estabelecimento de orientações curriculares pode constituir “um elemento decisivo para a melhoria da qualidade educativa e introduzir uma dinâmica inovadora e estimulante da actividade pedagógica” (Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica, 2000, pp. 53-92).

Tendo como referência as orientações curriculares (OC) definidas para a educação pré-escolar portuguesa, quer pelo processo de criação no qual foram elaboradas, quer pela abertura, flexibilidade e abrangência que as caracteriza, crê-se que se constituem como “um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (Ministério da Educação / DEB – GEDEPE, 1997, p.13). Este mesmo documento indica as OC como uma referência para os educadores, destinada à organização da componente educativa (“não são um programa, pois adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças.

Diferenciam-se também de algumas concepções de currículo, por serem mais gerais e abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, diversos currículos”).

Também por ser um quadro de referência para os educadores, as OC “podem contribuir para promover uma melhoria da qualidade da educação pré-escolar”.

Atendendo à pertinência de manter indissociáveis as vertentes desenvolvimento e aprendizagem (e, assim, considerar a organização da estrutura deste documento sob a perspectiva das aprendizagens) e a articulação entre os conteúdos, apresentam-se uma enorme variedade de hipóteses de enunciação de áreas e subáreas de conteúdo a considerar. Sendo de atender as opções que em cada situação (país ou área comunitária) se venham a adoptar, apresenta-se, como referência, as que foram definidas no caso português: área de formação pessoal e social; área de expressão e comunicação - domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e domínio da matemática e área do conhecimento do mundo (p.9).

Reforçando a importância da consideração dos aspectos específicos da aprendizagem no contexto do incremento da qualidade da resposta educativa pré-escolar, refere-se, em síntese, algumas considerações enunciadas por Lilian G. Katz (*in*. CEI, Cadernos de educação de infância, nº 77, 2006, pp.11-17) no contexto de uma comunicação que proferiu no Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância, realizado no Porto em 2005.

Em primeiro lugar esta autora indica a absoluta necessidade de definir “o que é que as crianças devem aprender?”, “quando deve ser aprendido?”, “como será melhor aprendido?” e “como sei que o plano foi bem sucedido?”. Neste quadro a autora enuncia um conjunto de princípios a ter em conta relativamente aos tópicos que constituem a linha orientadora do seu pensamento. Assim, pressupõe que “em qualquer nível etário existem quatro tipos básicos de aprendizagem a serem abordados: conhecimento, capacidades, predisposições e sentimentos”. Continua,

sugerindo que “se realmente quisermos que as crianças tenham auto-estima, então devemos estimá-las” e opinando que “quanto mais novo é o aprendiz, mais ênfase deverá ser colocada na aprendizagem de predisposições e em sentimentos desejáveis, de modo a que predisposições e sentimentos saudáveis estejam bem estabelecidos nos primeiros cinco ou seis anos de vida”. Afirma ainda que “quanto mais novas são as crianças, mais aprendem em interacção e quando têm um papel activo, em vez de um papel passivo, receptivo e reactivo”. Por último, refere que “qualquer que seja o padrão de comportamento social que a criança possua, as possibilidades de que os outros irão reagir à criança de acordo com esse padrão, seja positivo ou negativo, aumentam”.

Constatando a existência de bons e maus contextos em comunidades com distintas possibilidades de criação e manutenção de estruturas educativas, Katz considera que o verdadeiro desafio aos educadores (independentemente de pertencerem a países ricos ou pobres), “será trabalhar em condições menos ideais e conseguir fazer com que (as crianças) participem em experiências valiosas para as suas mentes e sensibilidade em desenvolvimento”. Nesta linha de pensamento sugere que “centrar as (...) energias colectivas e individuais na qualidade das interacções diárias (...) com as crianças, de forma a que essas interacções sejam o mais ricas, interessantes, satisfatórias e significativas possível”, é “a melhor forma de assegurar ambientes de boa qualidade, onde todas as (...) crianças possam aprender e desenvolver competências intelectuais e sociais necessárias”.

3.1. Escola inclusiva

A visão de escola atrás apresentada está em total sintonia com a concepção de escola inclusiva, na medida em que considera cada aluno como alguém que tem características particulares, capacidades e dificuldades, e a escola como estrutura capaz de se organizar para dar resposta a todos eles, partindo do pressuposto que o seu objectivo primordial (da escola) é o desenvolvimento integral dos indivíduos, através da potencialização máxima das suas capacidades.

Importa referir que o conceito emergente escola inclusiva, eclodiu na sequência da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p.iv) que refere que as escolas são

os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; para além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.

Mel Ainscow, Gordon Porter, Margaret Wang (1997) e, ultimamente, tantos outros autores, reflectem acerca da organização de tal escola, no sentido de a tornar efectivamente criadora de condições favoráveis à aprendizagem de todos os alunos. Ainscow (1997, pp.15-26) aponta duas vertentes específicas que importa considerar neste processo: a valorização profissional dos professores e o aperfeiçoamento das escolas.

Nesta secção do trabalho, que visa ponderar as concepções teóricas de enquadramento da acção a desenvolver na Guiné-Bissau, e verificando-se que neste país os parâmetros indicados por Ainscow não são verdadeiramente tomados em conta, importa abrir aqui um parêntesis de reflexão, que apoie e sustente a intervenção a programar e a desenvolver.

Com base nos dados fornecidos pelo estudo de Furtado (2005), regista-se um alerta para a precariedade da situação dos profissionais de educação da Guiné-Bissau que, ou não possuem a mínima classificação profissional ou estão habilitados com cursos não directamente estruturados para a população específica com quem trabalham. Existe ainda um terceiro caso, constituído por um grupo de técnicos percentualmente minoritário, mas que revela possuir as habilitações mais adequadas à função – são educadores de infância e professores da educação básica, mas diplomados no período pós-independência, em estruturas de formação guineenses que se encontravam, elas próprias, em fase de reestruturação, ou em países estrangeiros, muitas vezes com barreiras linguísticas consideráveis (atente-se ao grande número de guineenses formados em países de leste, com uma reduzida aprendizagem inicial da língua materna desses países e/ou passando por constrangimentos de vária ordem, inerentes às vivências enquadradas numa fase de revolução). Em todo o caso, e mesmo com

estes profissionais de educação que pertencem ao grupo mais credenciado do país, verifica-se uma quase total ausência de formação em exercício. Ora como refere Ainscow (1997, p.15) importa efectuar um trabalho conjunto, “desenvolvendo estratégias quer a nível da formação inicial, quer da formação contínua, que sejam capazes de ajudar os professores a adoptar formas de trabalhar que tenham em conta todos os alunos da classe, incluindo os que apresentem dificuldades de aprendizagem”.

Ainda no espaço deste assunto específico, e complementando o debate iniciado num ponto anterior deste capítulo sobre a questão da carreira profissional dos educadores e profissionais de educação, atente-se para o estudo de Saul Neves de Jesus (1997) sobre o bem-estar dos professores (apresentando estratégias para a realização e desenvolvimento profissional dos docentes), que aponta como factor causador de *stress* a vivência obrigatória e não sustentada de constantes mudanças filosóficas e processuais no exercício da profissão docente, bem como a instabilidade profissional provocada por excessiva mobilidade e/ou por fragilidades ao nível da contratação laboral ou das condições e ambiente de trabalho. Para além destes aspectos, cuja existência se pode encontrar na situação de muitos profissionais de educação da Guiné-Bissau, este autor aponta ainda como factor a considerar neste contexto de análise, as lacunas existentes ao nível da formação docente de base e da que é facultada ao longo do desempenho da actividade profissional, sendo estas áreas também bastante deficitárias naquele país.

Analisando as dimensões pessoais e profissionais a considerar na formação de professores e particularizando a situação da formação de educadores de infância, Helena Ralha Simões (1995, p.93) discute a relação da formação a facultar para o exercício desta função com o desenvolvimento de temáticas relativas à infância, por um lado, mas também com questões relacionadas com as representações do papel de educador, articulando-se este parâmetro com as competências que lhe são exigíveis enquanto profissional.

Reflectindo sobre a situação que, quanto a este aspecto particular, se conhece existir na Guiné-Bissau e considerando o educador como o elemento

que facilita e apoia e é um potencial promotor da activação do desenvolvimento psicológico, crê-se que esta questão necessita de ser considerada e aprofundada pelas estruturas guineenses de formação de educadores, bem como pelas entidades reguladoras da actividade docente da área de educação de infância.

Idêntico alerta e recomendações se apresentam em relação à valorização das escolas, no sentido da necessidade de as transformar em contextos verdadeiramente inclusivos, com capacidade de receber todos os alunos e de lhes proporcionar a resposta adequada às suas necessidades e características e capaz de lhes proporcionar desenvolvimento e bem-estar.

José Morgado (1999, p.82), sintetizando um texto que dedica à reflexão sobre inclusão e diferenciação pedagógica, apresenta uma listagem alfabética de conceitos, dos quais se destaca autonomia, bem-estar, diferenciação, estimulação, formação e grupo, inovação, multiculturalidade, organização e qualidade, que se referem neste texto por identificação com ideias-chave também consideradas no presente estudo e na intervenção desenvolvida na Guiné-Bissau.

Ainscow (1997) referindo-se ao necessário aperfeiçoamento a introduzir nas escolas que pretendem rumar a uma postura inclusiva, e citando a posição defendida por Fullan em 1991, confirma a existência de uma vontade generalizada de evolução por parte da escola, referindo que esta, no processo de mudança, se depara com um dilema.

Se pretendem enfrentar novos desafios não podem permanecer tal como estão, mas, ao mesmo tempo, precisam de manter alguma continuidade entre as suas práticas passadas e presentes. Existe, assim, uma tensão entre o progresso e a permanência. O problema é que as escolas tendem a criar estruturas organizacionais que as predis põem para um ou para outro caminho. Num pólo extremo, encontramos escolas (ou partes de escolas) que ficam de tal maneira seguras nas suas capacidades de inovação que assumem depressa de mais um número exagerado de iniciativas, prejudicando assim a qualidade do que já existe. No outro extremo, encontram-se escolas que veem a mudança com pouco interesse ou que têm uma experiência muito pobre no que diz respeito a manejar a

inovação. Fazer avançar a prática, implica, assim, um equilíbrio cuidadoso entre a salvaguarda do que existe e a mudança (pp.21-23).

Dissertando sobre a escola inclusiva, David Rodrigues (2000, p.11), sintetizando uma comunicação por ele proferida no contexto do VII Encontro Nacional de Educação Especial, realizado em Lisboa em 1997, questiona a estreiteza da designação escola inclusiva, por oposição ao conceito mais abrangente e sistémico de “educação inclusiva”. Efectivamente esta via toma sentido e possibilidade se considerada em contexto alargado e fazendo parte de um movimento colectivo.

Ainda sobre este processo, e estabelecendo um quadro de análise comparativa com a estrutura educação integrativa (supostamente com vigência anterior) e a educação inclusiva, Rodrigues (2000, pp.10; 12-13) refere que

A **Educação Inclusiva**⁵ é comumente apresentada como uma evolução da escola integrativa. Na verdade, ela não é uma evolução mas uma ruptura, um corte, com os valores da educação tradicional. A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. A Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhes um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade. É a antítese da escola tradicional (...). Daí, que designaria a Educação Inclusiva como “**a comunidade que aprende com todos**”.

Mais à frente na mesma obra, o mesmo autor afirma:

A Inclusão (...) implica uma mudança de paradigma – entendido como uma ideia explicativa dominante num determinado contexto – e constitui um desafio radical à escola tal como ela se encontra organizada.

(...)

A Educação Inclusiva é uma utopia (“o não lugar”) que podemos tornar mais próxima. Não nos desculpemos com a imutabilidade das atitudes: a estratégia mais eficaz para alterar atitudes é comprometer as pessoas – professores, gestão, alunos e famílias – em processos de inovação bem sucedidos e em que sejam perceptíveis as vantagens que cada um pode beneficiar destes processos.

(...)

⁵ O tipo de letra usada no início e no final da citação (com utilização de negrito), bem como as aspas (usadas no final da citação), estão conforme o original do autor.

A Educação Inclusiva constitui uma oportunidade para que uma parte muito significativa da população escolar não seja afastada e punida – sem culpa nem julgamento – do convívio e da riqueza que a diferença nos traz.

3.2. Educação Experiencial (EDEX)

Na década de sessenta surge na Bélgica um movimento constituído a partir dos trabalhos e reflexões de um grupo de educadores flamengos, realizados com o suporte de consultores educacionais ligados à Universidade de Leuven.

Por uma questão de organização deste trabalho, optou-se por apresentar as particularidades e fundamentos do modelo educativo daqui decorrente, designado por “Educação Experiencial”, na secção da parte II relativa ao relato da acção de formação efectuada na Guiné-Bissau em Janeiro de 2004, sobre esta temática específica.

Em todo o caso, refere-se aqui, resumidamente, um conjunto de características desta abordagem educativa e a proposta que apresenta de avaliação da qualidade/adequação de um contexto formal de educação para crianças em idade pré-escolar. Esta proposta, inerente a este modelo, está associada aos trabalhos de teorização desenvolvidos sobre as práticas e consequente reformulação da intervenção efectuada nos JI (Laevers, 1994; Laevers & Sanden, 1997; Laevers, 1998).

Assim, e neste contexto, o controlo da qualidade é efectuada pelos próprios agentes de educação, essencialmente a partir da análise dos níveis de implicação nas actividades e de bem-estar emocional, revelados pelas crianças em JI.

Partindo do pressuposto de que cada criança selecciona as actividades e os materiais que se lhe adequam e promovem o seu desenvolvimento, propõe-se o respeito e o incentivo pela livre iniciativa das crianças na escolha das actividades a desenvolver, fornecendo oportunidades atractivas que o permitam e uma constante avaliação do processo, com base nos já referidos níveis de implicação e bem-estar revelados pelas crianças.

Porque, tal como referem Laevers & Sanden (1997) enriquecer o meio não é só trazer novos materiais, mas também passa por oferecer actividades que despertem o interesse da criança, tendo em conta que ela deverá desenvolver competências ao nível cognitivo, da relação social e libertação emocional, importa que tais actividades estejam disponíveis no contexto educativo.

O pensamento Rogeriano inspirador do modelo da educação experiencial, revela particularmente a experiência directa no processo de desenvolvimento pessoal que se completa pela racionalização, aliando os sentimentos num sentir global, recolhendo “de cada experiência vivenciada, a essência que permite o crescimento em direcção a uma vida plena” (Rogers, 1985 / 1980, 5ª ed., p.70). Este crescimento aumenta o grau de liberdade de escolha e permite a revelação da capacidade criadora, tornando a criança num ser cada vez mais capaz de responder às suas necessidades e de se adaptar ao meio, evoluindo construtivamente para formas cada vez mais perfeitas, que incluem a existência de relações interpessoais estabelecidas a níveis cada vez mais elevados.

Esta proposta é encaixada num modelo teórico global, que se considera conter potencialidades de desencadear um tipo de intervenção respeitador das características particulares e situações contextuais dos sujeitos e activadora do seu desenvolvimento psicológico.

Este modelo, que desde as décadas de sessenta/setenta se vem desenvolvendo sob a orientação de Ferre Laevers, é considerado uma proposta de possível implementação em JI (independentemente da sua localização geográfica ou do tipo de sociedade e cultura vigentes no seu local de inserção).

Como principais características pode referir-se que apresenta algum ecletismo teórico uma vez que se fundamenta, e entre outras fontes, nos princípios da ecologia do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, na perspectiva construtivista da aprendizagem, com influência da escola soviética, designadamente de Vigotsky, na teoria psicanalítica e na perspectiva clínica da relação pedagógica de Rogers (Laevers & Sanden, 1997). Assim, esta

abordagem põe a tónica na capacidade do sujeito para se desenvolver, perspectivando como objectivo último da educação, a sua autonomia.

Com tal enquadramento, é proposto como atitude a implementar pelo educador, a observância do respeito pelas vivências enquanto processo, como via para a facilitação/promoção de um processo de desenvolvimento mediado pela libertação emocional, assente essencialmente no enriquecimento do meio, na livre iniciativa da criança e no diálogo experiencial, tendo como finalidade última a emancipação (autonomia) da criança.

Concluindo com enquadramento em Bronfenbrenner (citado por Portugal, 1994), refere-se poder considerar-se que o desenvolvimento é facilitado pela participação do sujeito em padrões de actividade, progressivamente mais complexos, com alguém com quem (o sujeito) tenha desenvolvido uma ligação afectiva positiva.

Nota complementar

A conclusão desta secção do trabalho, que visa fundamentar teoricamente a intervenção em desenvolvimento na Guiné-Bissau, deverá conter também um apontamento de referência ao contributo das neurociências para o trabalho que é efectuado actualmente na área da educação. Tais pressupostos não contrariam os princípios subjacentes ao modelo EDEX, vindo, pelo contrário, ao seu encontro.

Como manual actual de neurologia, na obra “Neurociencia y conducta” (Kandel, Schwartz & Jessel, 1997) pode encontrar-se em descrição detalhada toda a anatomia e funcionamento cerebral, tal como ele é conhecido hoje em dia. No entanto, neste espaço pretende-se contemplar, essencialmente, as descobertas científicas que António Damásio efectuou no campo da neurologia, que desfizeram a visão dicotómica até então existente entre os domínios humanos da razão e da emoção (Damásio, 1995). Daí decorrente, e sendo também um dos pilares conceptuais considerados neste trabalho, refere-se a

teorização de Daniel Goleman sobre inteligência, emoções e inteligência emocional, bem como a apresentação que este autor faz de propostas concretas a introduzir na prática pedagógica desenvolvida em JI e escolas (1997) e mesmo no mundo adulto e empresarial (1999).

Roberto Lira de Miranda (1997), abordando a temática da inteligência emocional e, em concreto, do uso integral das aptidões cerebrais na aprendizagem, no trabalho e na vida, considera que a aprendizagem, mais do que dependente da forma de transmissão, decorre da recepção que for efectuada à informação.

Valorizando neste processo (de ensino-aprendizagem) o funcionamento dos mecanismos de recepção e de emissão do sistema nervoso central humano, este autor apresenta a sua constituição e mecanismo de funcionamento, referindo-se à diversidade verificada de indivíduo para indivíduo, em função das diferenças individuais de dominância de polaridade cerebral (que determina as diferentes formas de transmitir e de interpretar o que é transmitido, verificadas quando se consideram diferentes pessoas).

Enquadrada nesta concepção, surge a tese de que quando todos os pólos de aptidões funcionam em conjunto, o indivíduo maximiza o seu desempenho social e a capacidade de se sintonizar em profundidade com indivíduos da mesma ou com diferentes dominâncias polares, em relações individuais ou, em simultâneo, com grupos heterogêneos de indivíduos.

De referir ainda, como uma constatação relevante, a indicação de que à luz desta concepção de multipolaridade cerebral, não existe certo ou errado nos processos de abordagem ao ambiente e de comunicação, uma vez que cada indivíduo é único e distinto de todos os outros e a sua forma de apreender e de interpretar o ambiente e de se relacionar com ele, é a única que tem sentido para ele.

Referindo-se aos conhecimentos que estão actualmente disponíveis sobre o período crítico do desenvolvimento neurológico (a partir das últimas investigações desenvolvidas na área) Katz (2006, p.12), refere que apesar da confirmação da enorme importância para o desenvolvimento das ocorrências verificadas nos primeiros meses e anos de vida e, não obstante as sugestões que vêm sendo apresentadas, “nenhum relatório da denominada ‘investigação do cérebro’ nos dá indicações sobre que abordagens pedagógicas são mais compatíveis com o seu desenvolvimento”. Não obstante esta precisão, esta autora apresenta algumas constatações a ter em conta pelos profissionais da educação:

1) A confirmação de que 80 a 85% das ligações neuronais humanas se desenvolvem durante os primeiros seis anos de vida e que a sua taxa de crescimento é mais acelerada nos primeiros desses anos.

2) Nos primeiros anos há uma maior possibilidade de reparação de danificação de ligações neurológicas disfuncionais ou de promover o aparecimento de caminhos neurológicos alternativos.

3) Sendo o cérebro humano um órgão que, mais do que receber padrões, os constrói, é de promover a exploração activa em ambientes ricos e seguros (através do desenvolvimento de programas de qualidade em que as crianças tenham frequentes oportunidades de interagirem umas com as outras, com os adultos e com os ambientes, de formas que apoiarão a sua busca inata de discernirem relações de causa-efeito, a sequência de acontecimentos e outros padrões à sua volta.

4) Refere ainda (e citando Blair) que estudos recentes indicam que antes da entrada na escola, as experiências mais importantes para as crianças são as interacções alargadas e continuadas com adultos significativos.

Desenvolvendo esta última referência, acentua a importância do estabelecimento de relações da criança com outras crianças, com os adultos e todo o ambiente envolvente, chamando a atenção para a necessidade de preparação de um contexto educativo propiciador de tais ocorrências.

Sugere também o redobrar da atenção sobre os conteúdos mediadores dessa interacção e das comunicações que importa promover, alertando para as suas características (importantes e interessantes, mas não obrigatoriamente divertidos, de entretenimento e/ou exóticos, numa lógica de efeitos a longo termo e não de actividades pensadas para sucessos momentâneos).

A autora chama ainda a atenção para a importância da incrementação de espaços de trocas comunicativas, no sentido de que sejam desenvolvidas competências nesta área (desvalorizando como redutoras acções e contextos em que ocorre apenas uma exposição passiva à linguagem) e de promoção do acesso à exposição e interacção com o livro, as histórias e a leitura.

3.3. Supervisão

No contexto educativo actual, em que o sistema sofre alterações radicais comparativamente à estabilidade que se viveu no período anterior, pensar-se em supervisão técnica ao nível educativo parece pertinente.

A situação específica existente na Guiné-Bissau, com enormes lacunas ao nível das estruturas físicas e materiais dos equipamentos mas também, e sobretudo, ao nível do apetrechamento de conhecimentos e de experiência que se verifica existir nos profissionais de educação de infância (em consonância, aliás, com o que acontece nos outros ciclos educativos e em outras áreas técnicas), levantou, logo na fase inicial do Projecto MEI-GB, a necessidade de criação de um sistema de supervisão educativa a desenvolver paralelamente à formação fornecida.

Essa necessidade veio a ser reforçada por consideração ao impacte que a situação difícil que o país tem vivido ultimamente e que mantém actualmente provoca a nível pessoal e profissional nos profissionais envolvidos no Projecto. Além destas razões, adiciona-se ainda o facto de se apresentar no âmbito do Projecto, uma proposta inovadora e em tudo diferente das práticas que se vinham exercendo nos JI guineenses, o que acarreta necessidades de um espaço formal e organizado para reflexão conjunta dos profissionais que estão implicados neste processo, havendo vantagens em que a coordenação deste trabalho, seja desenvolvida numa lógica de apoio, por um elemento com as competências atribuídas à figura de supervisor.

Alarcão (1995) refere-se ao desconforto, rejeição e desconfiança que o termo (supervisão) provoca, por conotação com a obrigatoriedade de relação com esferas e atitudes de “superioridade e hierarquização, normatividade e transmissividade, imobilismo e reprodução de práticas, inflexibilidade e desumanização” (p.5).

No entanto, e tal como o conceito é aqui encarado, pensar supervisão é exactamente o contrário de olhar de baixo para cima / de cima para baixo, uma vez que, não é aqui suposto que o supervisor pressione o supervisionado a reproduzir acriticamente práticas impostas superiormente.

Fazer supervisão será olhar de uma forma

(...) abrangente, contextualizadora, interpretativa e prospectiva. Um bom supervisor lança o seu olhar entre o passado e o futuro, jogando-o no presente; dirige-o para os (docentes), mas relança-os para os alunos destes, focaliza-o na sala (...) mas abre-o para os outros contextos que com este microcosmos estabelecem relações ecológicas interactivas; preocupa-se com o desenvolvimento individual dos (docentes), mas considera o papel que, no seu conjunto, desenvolvem na educação e socialização das crianças (...). (p.5).

Alarcão fala ainda de uma competência atribuída ao que designa por “visão de qualidade superior”, que se traduz na capacidade de “questionar o *status quo* e de jogar na antecipação do possível”, o que se vem a verificar fundamental para a ocorrência de inovação.

Na opinião da autora, o supervisor educativo deverá centrar-se nas práticas desenvolvidas, conjugando-as com os conhecimentos adquiridos pelos supervisandos e as orientações emanadas superiormente, tendo em conta as ideologias sociais e educativas de enquadramento, as opções curriculares e programáticas, as condições institucionais, etc., desenvolvendo nesta esfera, uma intervenção dinâmica e interactiva, que torna a supervisão em algo de inovador na construção de um sistema educativo de qualidade.

Esta figura torna-se assim um agente construtivo (em parceria), flexível, superiormente desenvolvido a nível psicológico e profissional, que pode actuar na complexidade dos contextos, ajudando a identificar e a encontrar soluções para os problemas e contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes supervisionados, a nível individual e enquanto elementos de uma equipa

(se essa for a modalidade de supervisão implementada), acompanhando e avaliando situações, contribuindo assim para a criação e/ou reformulação dos contextos educativos e, indirectamente, para benefício dos alunos.

Esta actividade envolve atitudes de observação e de reflexão, mas também de intensa interacção pessoal, que é facilitada e favorecida se realizada num ambiente de acolhimento e respeito por cada pessoa como indivíduo com um trajecto pessoal desenvolvido e uma projecção para o futuro idealizada. Em tal cenário, e ainda segundo Alarcão, “resultarão indivíduos bem formados, produtores do seu desenvolvimento e transformadores dos seus ambientes de trabalho” (p.8).

Relativamente à actividade de supervisão, Carlos Simões e Helena Ralha Simões (1995), alertam para o perigo de esvaziamento do conceito de reflexão – que traduz uma componente que consideram absolutamente essencial existir e ser promovida em supervisão.

Isabel Soares (1995), refere-se também à supervisão reflexiva, considerando-a quando, a partir da observação e no contexto de uma relação interpessoal genuína, o supervisor e o supervisionado, são “co-autores das práticas e co-constructores de novas significações pessoais (p.145).

Na intervenção desenvolvida na GB, e no intuito de contribuir para a melhoria da qualidade da educação de infância, promoveram-se acções de formação para a apresentação do modelo Educação Experiencial e Escola Inclusiva em simultâneo à criação de uma estrutura organizacional dos profissionais organizada por equipas, de forma a desenvolver espaços de reflexão acompanhada, sob a coordenação de um supervisor.

PARTE II: INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

CAPÍTULO 1: METODOLOGIA

Teresa Vasconcelos (1998, p.125) inicia um texto sobre o processo de aquisição de aprendizagens estruturantes e significativas por crianças de jardim-de-infância (apresentando um exemplo de prática quotidiana de uma educadora de infância), com um excerto de Karl Popper, que traduz de forma exemplar a essência e o processo da investigação científica:

Penso que só há um caminho para a ciência ou para a filosofia: encontrar um problema, ver a sua beleza e apaixonar-se por ele; casar e viver feliz com ele até que a morte vos separe – a não ser que encontrem um outro problema ainda mais fascinante, ou, evidentemente, a não ser que obtenham uma solução.

Mas mesmo que obtenham uma solução, poderão então descobrir, para vosso deleite, a existência de toda uma família de problemas-filhos, encantadores ainda que talvez difíceis, para cujo bem-estar trabalhareis até ao fim dos vossos dias.

Umberto Eco (2005, p.33) recorrendo sobre a elaboração de estudos na área das ciências sociais, indica quatro regras fundamentais a observar:

- 1) Que o tema corresponda aos interesses do investigador (que esteja relacionado com a sua formação anterior e áreas de interesse ao momento e seja compatível com o seu mundo político, cultural ou religioso);
- 2) Que as fontes a que recorre sejam acessíveis (i.e., ao alcance material do investigador);
- 3) Que as fontes a que recorre sejam manuseáveis (ao alcance cultural e dos conhecimentos do investigador);
- 4) Que o quadro metodológico da investigação esteja ao alcance da experiência do investigador.

Tratando-se neste caso, de um estudo na área da qualificação da educação de infância, a desenvolver num país africano de expressão oficial portuguesa que

atravessa um período de condições económico-financeiras adversas, com evidentes repercussões na qualidade de vida presente e futura de crianças da faixa etária pré-escolar e suas famílias, considera-se que estão reunidas um conjunto de condições, relativas aos percursos pessoal e profissional da investigadora, que satisfazem os requisitos enunciados na primeira regra.

O interesse pelo estudo foi ainda reforçado pelo facto de este ser inserido num projecto real e concreto a decorrer na Guiné-Bissau (Projecto MEI-GB, subsequente de um Protocolo estabelecido entre a Universidade de Aveiro e a Fundação para a Educação e Desenvolvimento da Guiné-Bissau), em desenvolvimento e com a definição precisa do **âmbito e população a abranger (avaliar o impacte da intervenção desenvolvida no âmbito do Projecto, a partir da observação e da análise participada na acção efectuada, com os profissionais de educação de infância e nos JI envolvidos no Projecto)**.

Relativamente à acessibilidade das fontes, indica-se a observância de deslocações à Guiné-Bissau (previstas e asseguradas por diligência de uma das estruturas promotoras e coordenadoras do Projecto contentor deste estudo), quer para recolha de dados, quer para efectuar intervenção directa, junto da população alvo do Projecto.

Relativamente ao método e processos adoptados, pode apontar-se um aspecto também considerado como bastante gratificante no desenvolvimento deste trabalho: por inerência das suas características e sendo coincidente a **linha metodológica adoptada (investigação-acção)** bem como a especificidade processual a observar, o suporte teórico e científico assegurado pela orientação que foi concedida ao estudo foi acumulado e desenvolvido pela mesma entidade que garantia a supervisão ao Projecto. Assim, este foi um trabalho desenvolvido em equipa, não sofrendo por isso, de uma carga de isolamento muitas vezes apontada em estudos correspondentes.

As obras de Luís Pardal & Eugénia Correia (1995), Raymond Quivy & Luc Van Campenhoudt (1995) e Leandro Almeida & Teresa Freire (1997), dedicadas à metodologia da investigação em ciências sociais, constituem-se como pilares de referência no desenvolvimento do presente estudo.

Para além destes, também serviu de apoio à sua estruturação organizativa, o esquema apresentado por Gray (2004) relativamente ao processo de investigação, que pode sintetizar-se com a indicação dos seguintes parâmetros: identificação explicitada por intervenientes da estrutura a ser objecto da intervenção de problema(s) sentido(s) e do levantamento de necessidades; definição de objectivos; explicitação de questões de investigação (principais linhas/áreas a considerar no estudo); selecção de eixos de acção (áreas e acções a considerar para a intervenção); abordagem (inclui o tipo de relações e de participação a considerar no processo de investigação); plano de acção (inclui os dados que caracterizam a situação e as decisões tomadas pelos intervenientes); dados para aferição da acção (com indicação de formas e instrumentos de confirmação de eventuais mudanças) e análise e apresentação de dados (qualitativa e representada para facilitação de leitura, com indicação dos processos de tratamento utilizados).

Atendendo à inserção no Projecto MEI-GB, considerou-se a **problemática** aí definida, que tinha sido delimitada à partida (**precariedade da situação da educação pré-escolar na Guiné-Bissau, com ausência de princípios e fundamentos educativos de suporte à acção desenvolvida nos jardins-de-infância, bem como de orientações curriculares para guia da intervenção dos profissionais de educação e a existência de estruturas de resposta educativa formal, sem quadros técnicos de funcionários habilitados para a função e uma desadequação/insuficiência generalizada de instalações e de equipamentos e materiais pedagógicos nos JI**), procurando-se apoiar a busca de solução para o problema. O mesmo aconteceu relativamente à população a abranger (já definida e constituída por profissionais de educação, de JI e de serviços de educação da Guiné-Bissau com quem estes mantêm vínculo profissional, que vieram formar o conjunto limitado de entidades e estruturas envolvidas no Projecto, de entre o universo existente no país).

Em relação à população, indica-se a existência de uma considerável mobilidade de profissionais e, conseqüentemente de JI e serviços envolvidos, verificada ao longo do processo desenvolvido. Assim, e especificamente, são considerados abrangidos, todos os profissionais, JI e serviços com alguma

ligação ao Projecto desde o seu início até à presente data (quer através da participação nas acções de formação, quer nas reuniões gerais e/ou de equipa/supervisão, com participação activa e com registo de envolvimento no Projecto).

Especificamente, e no que se prende com a população directamente envolvida, foram contabilizados 55 profissionais de educação e os respectivos JI (22) e serviços onde exercem funções. Dos JI referidos, 15 são localizados em Bissau e 2 nos seus arredores, situando-se os restantes 5 em outras localidades do país.

Para além destas entidades e estruturas educativas, que constituem o grupo com quem foi desenvolvida uma intervenção mais directa, foram ainda abrangidos pelo Projecto serviços públicos de Educação (nomeadamente estruturas centrais, regionais e locais do MEN) e 3 instituições privadas também ligadas ao sector educativo. Tal como os JI indicados, o envolvimento destas estruturas resultou do facto de serem as estruturas empregadoras de alguns profissionais participantes no Projecto.

A equipa de supervisores (inicialmente em número de 5 e actualmente constituída por 3 elementos) faz parte do grupo de profissionais indicado em cima.

Sendo a intervenção essencialmente dirigida aos profissionais e relativa à prática desenvolvida nos JI, considera-se que o maior impacte incide sobre estas entidades e estruturas, estendendo-se à prática que é desenvolvida com as crianças. Entende-se, no entanto, que o efeito do trabalho desenvolvido será também extensível a outros profissionais dos JI e/ou dos JI não abrangidos pelo Projecto, bem como a famílias de crianças e outros agentes das comunidades educativas, incluindo os serviços acima indicados.

O enquadramento do estudo no Projecto também foi considerado no que se prende com os **objectivos a alcançar (apoiar a elaboração de OC para a educação pré-escolar da Guiné-Bissau, apoiando a concepção e implementação de um estratégia de aplicação dessas orientações, através do fornecimento de formação aos profissionais guineenses; do apoio à criação e desenvolvimento de uma estrutura de supervisão local com a**

criação de dinâmicas de avaliação através de um processo de reflexão contínuo que, no terreno, sirvam de suporte e avaliação à implementação do Projecto, durante o seu período de implementação e para além deste. Tal propósito incluía o acompanhamento do Projecto no período decorrente de Setembro de 2003 a Abril de 2006, através de uma intervenção participada e contribuinte para a avaliação do impacte da acção efectuada no espaço de tempo referido.

Assim, e citando Almeida & Freire, procurou-se “adicionar esforços à resposta organizada (no âmbito do Projecto), numa lógica de acção-investigação que implicava uma prática reflexiva e a utilização crítica de modelos e instrumentos disponíveis” (1997, p.5).

Considerando o quadro classificativo e tipológico de métodos, apresentado por Pardal & Correia (1995, p.17), confirma-se a identificação deste estudo com o método idiográfico, na medida em que são aqui estudados factos particulares, sem preocupações generalizadoras. Relativamente à obtenção e tratamento de dados, este pode considerar-se um estudo qualitativo, uma vez que na análise se privilegia o caso singular e operações que não implicam quantificação e medida. Quanto aos quadros de referência, este é um estudo compreensivo, que enfatiza a apreensão e a explicitação interna do fenómeno, na sua singularidade.

A mesma tipificação resulta da consideração do esquema organizativo-conceptual definido por Almeida & Freire (pp.26-27), segundo o qual se pode classificar esta investigação no modelo qualitativo (porque mais dirigida à compreensão e descrição dos fenómenos globalmente tomados), de campo (porque desenvolvida sobre o terreno), longitudinal e idiográfica (porque centrada na peculiaridade e na singularidade).

Com base na classificação aceite por estes autores, este trabalho pode ser caracterizado segundo a perspectiva humanista-interpretativa e, assim, ser associado a uma investigação qualitativa e naturalista – em que o estudo é desenvolvido com

o recurso à perspectiva dos sujeitos implicados nas situações, e em que, a par dos comportamentos observáveis, se torna necessário conhecer os sistemas de crenças e

valores, os sistemas de comunicação e de relação, bem como as suas representações para os indivíduos ou grupos em causa (...) e os significados e as intenções das acções humanas.

Ainda relativamente à classificação do método adoptado, considera-se o que Almeida & Freire indicam a propósito:

(existência da) primazia da experiência subjectiva como fonte do conhecimento, do estudo dos fenómenos a partir da perspectiva do outro (e respeitando os seus marcos de referência) e o interesse em se conhecer a forma como as pessoas experienciam e interpretam o mundo social que também acabam por construir interactivamente.

(...)

(e da) busca da globalidade e da compreensão dos fenómenos ou seja um enfoque de análise de cariz indutivo, holístico e idiográfico. (...) estuda-se a realidade sem a fragmentar e sem a descontextualizar, ao mesmo tempo que se parte sobretudo dos próprios dados, e não de teorias prévias, para os compreender ou explicar (método indutivo) e se situa mais nas peculiaridades que na obtenção de leis gerais (1997, p.95).

Estes autores referem-se à integração das dimensões internas dos sujeitos, grupos ou organizações, possível de considerar com estes métodos, acrescentando que

as pessoas interagem em função dos significados que as coisas, as outras pessoas e as condições têm para elas, sendo tais significados produzidos pela própria interacção e interpretação do sujeito (p.95).

Deste modelo de investigação qualitativo-interpretativo, associado a perspectivas naturalistas, que adopta uma utilização preferencial de instrumentos de observação directa (desarmada ou com guião) e a realização de entrevistas e que dá uma atenção especial aos significados e aos contextos, surge uma subdivisão designada por investigação-acção que assenta na estrita ligação entre investigação e prática profissional, usada com um predomínio de questões de ordem prática sobre as de investigação, com objectivos explicitamente formulados na área da transformação da realidade e da auto-consciência dos sujeitos e dos seus grupos de pertença (Almeida & Freire, p.29).

António Joaquim Esteves (1986, p.266) refere-se à investigação-acção indicando como factor distintivo que apresenta em relação a outros tipos de investigação o facto de resultar de

ser desencadeada por (...) necessidade de informações/conhecimento de uma situação/problema a fim de agir sobre ela e dar-lhe solução. A “curiosidade de saber” parte, na maioria dos casos, de fonte externa ao investigador ou equipa de investigação e está essencialmente delimitada pelo campo de acção. Não significa isso que os objectivos do cliente-encomendador imponham automaticamente ao investigador a problemática, isto é, a identificação dos problemas e a perspectiva de os abordar através de um quadro teórico-conceptual.

Na literatura encontra-se muita discussão acerca da legitimidade científica da investigação-acção, do que resulta na maior parte dos casos mais ruído do que verdadeira clarificação da questão. Ketele & Roegiers (1993, pp.114-116) apontam os escritos de Elliott, em 1978, e a investigação de Quivy, Ruquoy e Van Campenhoudt, de 1989, como uma boa compreensão e descrição das características essenciais da investigação-acção e como um bom exemplo da sua aplicação, através da elaboração de um estudo de valor reconhecido, enquadrado na sua perspectiva metodológica.

O estudo que agora se apresenta e o Projecto (MEI-GB) onde ele se insere, possuindo propósitos do teor dos referidos, inscrevem-se nesta linha conceptual. Procurando estudar a situação existente num conjunto de JI da Guiné-Bissau, no sentido de melhorar a qualidade da acção educativa aí desenvolvida, parte da discussão sobre as próprias acções para a compreensão e alteração das mesmas, esperando-se a partir daí consonantes modificações. A ressurgida investigação-acção, ou investigação-acção participativa, como também é designada, é assim tomada como uma ciência crítica ou uma decisão política, na medida em que na busca de melhorias, envolve mudanças nas pessoas e instituições, num triplo desígnio: produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os actores (Almeida & Freire, citando Simões, p.29).

Considerando as fragilidades normalmente apontadas ao uso deste método de investigação (dificuldade de precisão de significado e de definição da delimitação do seu âmbito lato e restrito de abrangência, e ainda a ambiguidade da sua natureza e a heterogeneidade dos seus procedimentos) são também tomadas a sistematização que foi efectuada a propósito, por alguns autores: é uma metodologia que, na sua aplicação procura sempre atingir aspectos de

índole prática (integrando-se num processo/programa de mudança onde o novo conhecimento e a própria mudança se constroem em paralelo). Para além deste aspecto, pode referir-se que este modelo se caracteriza por uma atitude contínua de fases de planificação, acção, observação e reflexão, com espaços para reformulação e introdução de alterações. Há ainda a considerar a necessidade do envolvimento de outros que não apenas o investigador, sendo estes, por norma, os próprios elementos das comunidades e instituições, envolvidos para um enriquecimento mútuo, justificando-se assim a designação de investigação-intervenção participativa, participante ou cooperante, que lhe são atribuídas (Almeida & Freire, citando Simões, p.30).

Tal modelo foi o seguido no estudo desenvolvido na Guiné-Bissau, tendo, neste caso, o processo de produção de conhecimento partido de informações obtidas por recolha de dados e por observação. Assim, pode confundir-se com um método indutivo de compreensão da realidade, em que o investigador, que necessita de mais dados sobre uma problemática ou de uma teoria que a compreenda, parte de um conjunto parcial de dados para a elaboração de um resumo descritivo dos fenómenos observados, considerando principalmente as suas possíveis relações e primeiras explicações, o que resulta na efectivação de um estudo e cariz exploratório e não de testagem, explicação e/ou de controlo dos fenómenos.

Relativamente aos procedimentos adoptados e instrumentos utilizados, e tal como em relação às outras componentes da investigação, partiu-se do modelo construído no âmbito do Projecto. A descrição desta componente encontra-se apresentada com detalhe na parte II deste trabalho, especificamente reservada à investigação-acção (que foi desenvolvida numa descrição sequencial e cronológica dos acontecimentos ocorridos nas fases de intervenção e de reflexão conjunta propriamente ditas, na Guiné-Bissau, que foram alternados com fases de reflexão e de preparação de nova acção, verificadas em Portugal).

A análise e discussão dos resultados e a extracção de conclusões finais, pela mesma lógica organizativa relacionada com o tipo de estudo em presença, serão igualmente relatados mais à frente neste trabalho.

Não obstante a adopção desta organização, no que se prende com a sua apresentação escrita, serão ainda referidas algumas considerações relativas a aspectos específicos dos procedimentos observados e dos instrumentos utilizados na intervenção.

Considerando essencialmente a fase inicial do estudo, relativa à caracterização da situação com vista à sua compreensão, mas também ao longo de todo o processo desenvolvido, foram consultados documentos que, pela sua natureza são identificados por Ketele & Roegiers (1993, pp.37-39) como escritos (neste grupo incluem-se principalmente os textos da FED e os relativos ao Protocolo e ao Projecto definidos pela UA e pela FED), publicados (obras e artigos de revistas científicas ou da imprensa), oficiais (programas de ensino e textos de apoio para docentes emanados pelo Ministério de Educação Nacional guineense), abertos (planos de actividades e cadernos de exercícios das crianças e outro material congénere existente nos JI), científicos (balanços de investigações experimentais validadas), didácticos (manuais escolares e outros documentos de referência) e fonte colectiva (actas de reuniões da equipa de supervisores).

A quantidade reduzida dos documentos e a sua simplicidade e pouca extensão permitiu que lhes fosse efectuada uma análise pormenorizada. Esta “estratégia de recolha de informações” (assim designada pelos autores acima referidos atendendo à existência composta de métodos), considerou o tratamento destes objectos de análise como dados de investigação, ao mesmo nível que os registos de comportamentos recolhidos por observação ou as opiniões recolhidas em entrevista aberta e informal ou por inquérito, visando confirmar um descritivo de caracterização existente à partida do estudo e controlar eventuais alterações introduzidas com o desenrolar da intervenção. Ainda relativamente ao objecto e finalidade da investigação, confirma-se a já referida pesquisa documental, através

da consulta de literatura científica relativa aos assuntos estudados com vista à elaboração de um quadro teórico de referência e sustentação da acção exploratória.

Como instrumento organizador de informação relativa a dados de caracterização dos formandos, para manipulação exclusiva no âmbito deste trabalho, foi elaborada uma base de dados no programa informático Access, transferido para o Excel, integrando campos relativos à identificação pessoal dos profissionais, à habilitação académica e profissional, à situação laboral e à participação no Projecto, com actualização nas suas diferentes fases. Os elementos recolhidos e inscritos nesta base foram os considerados estritamente necessários para a obtenção de uma panorâmica global das características dos formandos, sendo preenchidos os campos com informação exclusivamente cedida voluntariamente por cada um dos elementos do grupo. O campo “identificação”, inicialmente pensado como facilitador de acesso aos respectivos quadros, não veio a ser utilizado para essa finalidade mas apenas como arquivador de numeração de ordem dos formandos aí inscritos⁶.

Regista-se uma dificuldade verificada no preenchimento dos campos relativos à formação de base dos profissionais e ao da categoria profissional, pela existência de um extraordinário número de informações contraditórias, facultadas em momentos diferentes, mas pelos mesmos elementos e sobre o mesmo tópico. A confusão parece resultar essencialmente da pouca clarificação relativamente à concessão de graus académicos e profissionais (com algumas indicações de obtenção de bacharelato e licenciatura por frequência de acções de formação de curta duração) bem como da confusão entre classificação profissional e funções exercidas em escolas ou JI (com algumas indicações da existência de categorização profissional como educador de infância ou de professor, por profissionais que, embora exerçam essas funções, estão apenas habilitados com a conclusão do ensino básico ou secundário). As situações consideradas não

⁶ Este instrumento, bem como as listas nominais de profissionais e de JI e serviços participantes no Projecto, elaborados no decurso do trabalho, encontram-se arquivados no *dossier* de trabalho de campo, na posse da investigadora e disponíveis para consulta no âmbito deste estudo.

esclarecidas foram sendo objecto de correcção ao longo das fases de desenvolvimento do Projecto, havendo fichas não completas, relativas a elementos que deixaram de integrar o Projecto, antes da confirmação de todos os dados.

Para apoio da intervenção desenvolvida, e especificamente das acções de formação realizadas e do apoio à implementação das equipas e de um sistema de supervisão), foram produzidos/co-produzidos documentos (de base às comunicações e respectivas fichas de trabalho) e organizados textos de apoio a fornecer aos formandos/profissionais nas equipas e aos supervisores.

Como documento de apoio à intervenção, regista-se a existência de *dossier* de trabalho de campo, de arquivo da documentação produzida e recolhida - documentos originais e de tratamento de dados (mapas de registo relativos à recolha de dados por observação naturalista e de opinião, facultados em entrevistas informais e abertas ou por resposta a questionários passados, e ainda quadros de análise e de síntese, relativos a estes trabalhos da intervenção).

Albano Estrela (1994), autor de obra de referência sobre a investigação pedagógica, e procurando tornar operacionalizável uma concepção pragmática da ciência (que valoriza na sua capacidade de explicar o real com a utilização restrita de meios mas com vista à criação do máximo de recursos passíveis de reestruturarem esse real), defende que

A investigação também poderá ser perspectivada como uma possibilidade de se estabelecer uma síntese entre teoria e prática. De facto, o contacto com o real exige essa síntese: a teoria é sujeita à prova da realidade e resulta desta como modelo explicativo dos fenómenos e das suas relações. O que equivalerá a dizer que a articulação entre teoria e prática se processará através de um movimento dialéctico entre pensamento e realidade. A nosso ver, a prática da investigação evita a formulação de um discurso paralelo ao real, na medida em que o transforma num instrumento de análise e de interpretação desse real (p.27).

Este autor alerta para a necessidade de fazer depender o tipo de observação a incrementar do objectivo específico que se pretenda alcançar. Assim, e considerando a intervenção que aqui se relata, foi seleccionada a observação

participante (considerada sob a perspectiva do observador como “participação do observador na vida do grupo por ele estudado”, p.31). Tomando a perspectiva do processo de observação, foram ainda adoptados neste estudo os tipos de observação designados como ocasional, naturalista, desarmada, contínua e intermitente, directa e indirecta (p.30).

Ainda como instrumento de recolha de dados de opinião, neste caso relativa à formação fornecida, foi apresentado em cada sessão um inquérito por questionário, cujo conteúdo e conclusões extraídas com o tratamento das respostas obtidas, se encontram explicitados, em pormenor, na parte II do trabalho, especificamente no capítulo relativo à apresentação de dados referentes à primeira acção de formação (realizada em Janeiro de 2004).

Para além da **formação**, foi pensada e desenvolvida uma **acção** especificamente direccionada para o **apoio à implementação de uma organização dos técnicos por equipas de trabalho e de um sistema de supervisão**. Este trabalho assentou essencialmente na análise e reflexão sobre textos temáticos (complementares à formação efectuada) e no apoio concreto à criação dos sistemas.

A componente supervisão pressupunha a obtenção de formação nesta área específica, por parte dos elementos da equipa. Esta acção, prevista para ser realizada em Portugal, não ocorreu até ao momento, pelo que, em simultâneo com a intervenção desenvolvida com todo o grupo de elementos integrantes do Projecto, foi realizada uma acção paralela, dirigida especificamente para as supervisoras. Este espaço foi utilizado para a apresentação da função e discussão das características da actividade supervisão e do seu executor (supervisor) e para efectuar uma reflexão conjunta e apoiada sobre o processo desenvolvido em cada uma das equipas e pelas próprias supervisoras enquanto tal. Neste contexto, foi fornecida documentação organizada especificamente para o efeito (guiões de reflexão), considerando-se como exemplo a linha de discussão sobre as equipas e o trabalho a programar nesse contexto (temática também desenvolvida em formação) e a supervisão.

Inerente à organização do Projecto (com a permanência das formadoras no terreno, apenas esporadicamente e nunca por períodos maiores do que três semanas de cada vez) mas também à metodologia proposta pelo modelo EDEX (em que são os próprios técnicos a assumirem a responsabilidade do controlo da qualidade e da adequação do contexto que fornecem, constituindo essa uma parte fundamental e essencial da sua função), foi fornecido um conjunto de documentos (SAC, sistema de acompanhamento das crianças, anexo), com vista a apoiar a prática a desenvolver pelos profissionais nos JI.

Esta área, considerada como pilar de toda a intervenção desenvolvida, foi sobejamente apresentada e debatida em espaço de formação e de trabalho em equipa/supervisão.

Os instrumentos que integram este sistema de acompanhamento das crianças (anexos), **referem-se ao faseamento do processo, incluindo documentos de registo e programação originários do modelo educativo experiencial.** Uma vez que, nesta concepção, se considera que a avaliação da qualidade do contexto educativo se pode aferir pelos níveis de implicação e de bem-estar emocional apresentados pelas crianças e que, as melhorias alcançadas nos contextos educativos envolvidos no Projecto, se constituem em factor de avaliação do próprio Projecto, passa a apresentar-se mais detalhadamente, as características das escalas de avaliação da implicação das crianças e do seu bem-estar elaboradas e em uso no modelo experiencial e, neste contexto, transpostas para os JI envolvidos no Projecto MEI-GB.

Considerando o esquema conceptual definido por Ferre Laevers (1994; 1997) no âmbito do modelo Educação Experiencial, os níveis de “implicação” no desenvolvimento das actividades e de “bem-estar” emocional das crianças, constituem-se como indicadores da adequação do contexto educativo considerado e da sua qualidade.

Nesta abordagem, o conceito de implicação surge operacionalizado como uma qualidade do funcionamento humano que se identifica pela persistência e concentração na actividade, caracterizando-se pela motivação, interesse e fascínio que proporcionam uma abertura aos estímulos, promovendo uma forte

vida mental e uma intensidade da experiência, resultando em profunda satisfação e intenso fluxo de energia.

A explicitação deste conceito é enriquecida com a descrição pormenorizada das características do que Mihaly Csikszentmihalyi designa por “estado de fluxo”, bem como dos efeitos por ele provocados nos desempenhos, sendo “fluxo”, considerado um tipo de desempenho óptimo em que a excelência se consegue sem esforço (1998).

Nesta concepção, a necessidade de exploração inerente ao desenvolvimento infantil determina o surgimento deste estado e a sua existência resulta em desenvolvimento para a criança.

A implicação da criança, sendo indicador da qualidade do contexto educativo, reflecte, em cada momento, o aproveitamento que a criança obtém de cada situação/actividade, independentemente do seu tipo e do nível etário da criança.

Partindo destes pressupostos, a escala de implicação para crianças de Leuven, instrumento traduzido em língua portuguesa, é apresentada em situação de formação aos profissionais envolvidos no projecto MEI-GB, e com eles debatida em vários momentos e em várias fases da implementação do Projecto, em situação de reunião de equipa/supervisão, do ponto de vista da conceptualização e respectivas regras de aplicação, sendo proposta a sua aplicação nos JI, com apoio de manual fornecido (anexo). Os documentos preenchidos pelos profissionais nas várias fases de desenvolvimento do Projecto, serão objecto de análise e apreciação efectuadas pelas formadoras em conjunto com os profissionais, em situação de reunião de equipa/supervisão.

A escala considera oito sinais indicadores (concentração, energia, criatividade, postura e expressão facial, persistência, precisão, tempo de reacção e expressão verbal, descrito de forma exemplificada no guião de apoio ao preenchimento) e cinco níveis (ausência de actividade, actividade frequentemente interrompida, actividade mais ou menos contínua, actividade com momentos intensos e actividade intensa persistente) que, no decurso do Projecto, e para

simplificação de preenchimento, foram condensados em três: baixo, médio e alto (*in. anexo*).

Relativamente ao estado de bem-estar emocional, e sendo este também um indicador da adequação do contexto educativo e da sua qualidade, procedeu-se de modo equivalente em relação à utilização da sua medição.

Relativamente a este conceito, refere-se que ele está definido pelos autores do modelo como um estado particular de sentimentos que se traduz na satisfação, gozo, e prazer evidenciados pela criança. Como foi referido, este estado traduz a adequação da situação vivenciada às necessidades sentidas pela criança e revela a existência de um auto conceito positivo e de uma auto satisfação.

A escala apresentada pelos autores do modelo para avaliação deste parâmetro possui cinco níveis gradativos, que organizam a observação a partir da atitude que a criança revela consigo própria e dos sentimentos que exterioriza, assim como das relações que estabelece com os outros e com o meio ambiente. Tal como ocorreu em relação ao registo da observação relativa à implicação, também neste caso o instrumento sofreu uma adaptação no sentido da simplificação, ficando reduzido aos níveis baixo, médio e alto (*in. anexo*).

Para além da organização do processo de investigação e dos respectivos resultados, há também a considerar a forma de redacção e apresentação do trabalho, “que se devem reger por critérios de ordenação e de organização que (...) permitam observar um fio condutor inteligível e, portanto, capaz de ser entendido pelos outros” (Sousa, 1998, p.29).

Referindo-se a “uma metodologia aplicada ao processo de investigação e uma metodologia aplicada ao processo de redacção e apresentação do material investigado”, e dissertando sobre a escrita, o autor explicita a necessidade de contemplar cuidados que envolvem a correcta organização e disposição interna dos capítulos, e aspectos tão diversos como as referências bibliográficas e o tipo de escrita. Acrescenta que se pretende entender a investigação e os respectivos resultados “como uma unidade sujeita a regulamentações que, devido a uma

crescente necessidade de consulta, se revela cada vez mais complexa” (pp.29-30).

Relativamente à organização do texto, ela procurou essencialmente apoiar o desenrolar do estudo, clarificando a acção e apoiando a interpretação e compreensão dos fenómenos, possibilitando a reformulação e re-programação da acção. Na fase final ocorreu a compilação, encaixe e ligação de todas as parcelas elaboradas e desenvolvidas ao longo do decurso do estudo. Assim, a redacção do texto compatibilizou o processo de investigação, contemplando a identificação, exploração e formulação do problema e respectiva construção do modelo de análise, efectuadas no âmbito do Projecto MEI-GB, bem como a recolha, registo, análise e tratamento da informação, a reflexão e programação contínua da acção e a extracção de conclusões.

Relativamente à estrutura de texto utilizada, respeitam-se as normas adoptadas na Universidade de Aveiro, considerando-se, em coincidência com o estudo em si, um espaço reservado para o enquadramento teórico à acção desenvolvida, incluindo revisão da literatura (com indicação do suporte bibliográfico) e pesquisa a outros estudos correspondentes em desenvolvimento em Portugal e em diversas áreas do globo, para confrontação com outras situações e triangulação de investigadores. Foi apresentada a indicação do problema, da população a abranger e da linha metodológica a adoptar e a caracterização da situação à partida (com indicação da consulta documental realizada, que inclui dados de caracterização sobre a população e os contextos a abranger com o estudo e referências a outras intervenções desenvolvidas na Guiné-Bissau na área da educação, por entidades guineenses e externas ao país). Foi considerado um espaço para a descrição da acção, com a inclusão, em *dossier* complementar, dos documentos elaborados e utilizados e foi incluída a apresentação das conclusões extraídas.

Relativamente à apresentação da acção, não se considera necessária a manutenção de um estilo uniforme, respeitando-se as exigências do desenrolar dos trabalhos. Assim, e tendo sido mantidas nas várias fases de operação directa desenvolvidas na Guiné-Bissau, os procedimentos de participação como

acompanhante na formação e/ou formadora; o acompanhamento ao estabelecimento de contactos com entidades e serviços, com vista à articulação com o Projecto MEI-GB; o acompanhamento ao processo de criação e de apoio ao desenvolvimento do trabalho em equipa e de supervisão técnica e, ainda, a observação de práticas nos JI envolvidos no Projecto, a descrição da acção é apresentada com detalhe apenas relativamente às primeiras fases. Efectivamente aí foi sentida a necessidade de explicitação pormenorizada dos fenómenos para a sua compreensão (e para a compreensão dos leitores do texto), o que não acontece nas últimas etapas da intervenção, uma vez que a consonância dos procedimentos e ocorrências se mantêm.

A intenção de não aumentar a extensão do texto para além do necessário, também considerada na opção acima referida, justifica a inclusão de notas de rodapé contendo informação eventualmente útil para a melhor compreensão do descrito e complementar relativamente às informações apresentadas no corpo do trabalho, mas passível de ser destacada da redacção principal.

Ainda relativamente à apresentação escrita do texto que relata o estudo em presença incluindo a apresentação de referências bibliográficas, e relativamente ao estilo, indica-se a adopção do formato APA (*American Psychological Association*) (Pereira & Poupa, 2004).

CAPÍTULO 2: GUINÉ-BISSAU, EM ABRIL DE 2003 (1º Andamento)

Do ponto de vista do presente estudo, o período que antecedeu a primeira intervenção efectiva desenvolvida na Guiné-Bissau, ocorrida em Janeiro de 2004, foi ocupado essencialmente com o contacto com as particularidades do Projecto MEI-GB, bem como com o conhecimento geral do país e, em especial, do estado actual da educação de infância que aí é desenvolvida, concretamente no que se refere aos profissionais de educação e aos JI e serviços envolvidos no Projecto.

Esse processo foi levado a cabo a partir da transmissão informal de informações por parte dos docentes da UA implicados no Projecto e por consulta documental efectuada, principalmente no *dossier* técnico-administrativo relativo ao Projecto⁷.

A assinatura do Protocolo de Cooperação⁸ do qual resultou o Projecto MEI-GB e a incrementação de uma acção desenvolvida com o apoio de entidades cooperantes e parceiras, quer do contexto da Universidade de Aveiro⁹, quer do contexto do Sistema Educativo da Guiné-Bissau e afins, incluindo, neste caso, estruturas públicas e privadas¹⁰, criou a necessidade e a possibilidade de uma primeira deslocação à Guiné-Bissau, realizada por docentes da UA, ainda em 2003. Esta primeira visita, realizada em Abril, visou essencialmente o estabelecimento de um primeiro contacto com a realidade local, que permitisse ganhar consciência acerca das principais questões e dificuldades, bem como das “forças” existentes.

⁷ Destes documentos, disponíveis para consulta no Departamento de Ciências da Educação da UA, e considerando a sua relevância para o presente estudo, destaca-se os seguintes: “Formalização do pedido de cooperação à Universidade de Aveiro” (FED, 2002); “Protocolo de Cooperação” (UA & FED, 2003) e “Projecto de investigação-acção no domínio da Educação de Infância, na Guiné-Bissau – Melhorar a Educação de Infância na Guiné-Bissau” (Portugal, 2003).

⁸ Referência ao Protocolo de Cooperação estabelecido entre a Universidade de Aveiro e a Fundação Educação e Desenvolvimento da Guiné-Bissau, assinado em 11 de Fevereiro de 2003.

⁹ Referência ao Departamento de Ciências da Educação (DCE) da UA e à Unidade de Investigação Construção do Conhecimento Pedagógico nos Sistemas de Formação (UICCPSF).

¹⁰ Referência aos JI públicos (pertencentes ao Ministérios da Educação Nacional e ao Ministério da Saúde Pública) e privados (pertencentes a estruturas da Igreja Católica ou a entidades individuais), envolvidos directamente no Projecto e alvo da sua intervenção, bem como a outras estruturas públicas guineenses (Departamentos do Ministério da Educação Nacional) e privadas (pertencentes a estruturas da Igreja Católica: Diocese de Bissau / Seminário Diocesano de Bissau e Liceu João XXIII), apoiantes do Projecto, do ponto de vista logístico.

Da caracterização que então foi efectuada, decorrente das observações realizadas em visitas aos JI e da recolha de informações feita em reuniões realizadas com entidades e serviços do contexto educativo guineense, apresenta-se o seguinte quadro síntese, ilustrativo das impressões registadas (aspectos “positivos” e aspectos mais preocupantes).

Quadro 1 – Caracterização dos JI (síntese de dados recolhidos por observação)

Aspectos “positivos”	Aspectos mais preocupantes
<ul style="list-style-type: none"> • Profissionais denotando abertura, simpatia e atitude calorosa no contacto com os visitantes; mostrando-se interessados no acesso a novas ideias, na discussão de dúvidas, na melhoria e na inovação das suas práticas educacionais. • Profissionais revelando atenção, calma e afabilidade, na interacção com as crianças. • Revelação de preocupação em compreender e atender às necessidades e dificuldades das crianças e suas famílias (que em geral valorizam a EI). • Em alguns contextos o <i>ratio</i> adulto-criança foi considerado muito adequado, atendendo à idade e número de crianças. • Verificação significativa da exposição e valorização do trabalho das crianças (sobretudo desenhos) e existência de uma forte preocupação com a educação da cortesia e do conhecimento 	<ul style="list-style-type: none"> • Muito poucos JI dispõem de boas infra-estruturas (edifício, salas, espaço exterior de recreio, etc.). • Foi verificado que alguns JI dispõem de salas pequenas, com insuficiente iluminação e demasiado ocupadas com mesas e cadeiras. A inexistência de espaços para movimentações mais amplas propicia a manutenção das crianças em posição de sentadas nas mesas por longos períodos, indiciando sinais de pouco conforto e reduzida implicação. • Em alguns JI foi observada a escassez e mesmo a quase total inexistência de materiais, sendo os existentes pouco diversificados, em deficiente estado de conservação e, em muitos casos, inacessíveis às crianças (observaram-se várias situações em que os materiais se mantêm embalados, fechados em armários ou colocados em prateleiras altas). • Constatou-se que várias práticas e rotinas nos JI aparentam estar instaladas por hábito, sem que haja reflexão ou questionamento acerca da sua manutenção nem argumentos que tal justifiquem. • Verificou-se a existência de uma predominância de actividades dirigidas para o grande grupo, apelando sobretudo à reprodução, repetição em coro e homogeneização das expressões. • Visualização predominante de tarefas não suficientemente desafiadoras: pela sua demasiada facilidade, ou pela sua demasiada repetição ou pela inexistência de propostas e/ou de contextos propícios

<p>e respeito das regras sociais.</p> <ul style="list-style-type: none"> • As famílias demonstram valorizar a EI, em particular por reconhecerem a sua importância na compreensão e expressão em língua portuguesa, base importante para a prevenção do insucesso escolar futuro. • A actividade mais valorizada parece ser a de preparar as crianças para a leitura e escrita. • Em alguns JI encontram-se planificações semanais ou mensais, por sala ou por estabelecimento, e algumas práticas de reuniões de trabalho para planificar e avaliar actividades. • Em alguns JI foi verificada a existência de boas infra-estruturas (edifício, salas, espaço exterior de recreio, jardins, campos anexos de cultivo agrícola, etc.). • Foi verificada a possibilidade de diversificação e amplificação dos espaços educativos pela utilização dos espaços e recursos naturais exteriores (espaço exterior de recreio, jardins, hortas, exploração de materiais naturais, visitas, etc.). • Verificação, nos JI, da existência de convívio entre as crianças e os diferentes profissionais e respectivas actividades (cozinha, costureira, etc.) do que resulta a amplificação das 	<p>ao desenvolvimento de actividades.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verificação da existência de um número reduzido de actividades disponíveis, sendo sobrevalorizadas as actividades “escolares” (sobretudo a cópia de caracteres escritos). • Não se assistiu ao estímulo da iniciativa da criança na escolha de actividades, nem na discussão das ideias, ou na resolução de problemas ou conflitos interpessoais. • Verificação de um elevado grau de passividade e de atitudes de espera, por parte das crianças em contexto de sala de JI, o que não corresponde à energia, criatividade e expressão de alegria manifestadas pelas crianças em contexto de recreio (actividades livres) e espaços de rua. • Verificação de uma atitude de aparente resignação por parte de algumas crianças durante a realização das tarefas (enquanto outras crianças apenas olham, sem efectuarem qualquer realização). • São observados momentos de aparente aborrecimento nos JI. Não se observa a valorização da livre iniciativa por parte das crianças, nem o brincar, nem o desenvolvimento de actividades expressivas ou de descoberta. • Observação de níveis de implicação e de bem-estar das crianças, geralmente baixos. • Observação de actividades de grupo que mais não são do que actividades desenvolvidas individualmente por crianças que estão fisicamente próximas. • Aparentemente a cultura africana é subestimada (histórias, canções, materiais, imagens decorativas, etc., são, muitas vezes e em muitas situações, importadas de outras culturas) embora tivessem sido observadas actividades de dança e exploração de ritmos africanos. • Uma das questões mais problemáticas prende-se com as dificuldades de comunicação (expressão e compreensão) em língua portuguesa, quer por parte das crianças, quer por parte dos profissionais dos JI – esta questão é particularmente preocupante, na medida em que o português é a língua oficial do país
---	--

experiências de vida das crianças.	e a que é usada no sistema de ensino, para além de que as estruturas básicas de pensamento se organizam precocemente. Esta situação, generalizadamente verificada nos JI visitados, torna difícil o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças.
------------------------------------	---

CAPÍTULO 3: PREPARAÇÃO DA 1ª INTERVENÇÃO

A consciencialização das principais questões e dificuldades, bem como dos recursos existentes no que se prende com a população e estruturas destinatárias da acção definida, conduziu ao delineamento da investigação-acção a desenvolver na Guiné-Bissau que integra 1) modalidades formativas e de acompanhamento/supervisão próximo e remoto e efectuado de forma directa e indirecta; 2) apoio à criação e desenvolvimento de uma estrutura de supervisão, constituída por técnicos locais e 3) a componente avaliativa do impacto da operação, quer das suas unidades parcelares quer de toda a globalidade.

O desenho de intervenção, que foi esboçado e desenvolvido pelos técnicos da UA¹¹ em parceria com a FED e com os educadores e profissionais de educação da Guiné-Bissau, fundamenta-se no quadro conceptual que seguidamente se apresenta:

Providenciar uma resposta educativa de qualidade, que vá ao encontro das necessidades de todas as crianças implica considerar as suas circunstâncias de vida e introduzir essa dimensão ecológica do desenvolvimento (que tem a ver com a cultura ou sub cultura de uma comunidade ou família) nas práticas educativas.

Esta perspectiva requer atenção, respeito e aceitação perante a diversidade e diferentes pontos de vista, além de uma individualização do currículo. Isso significa questionamento permanente sobre as práticas e pensamento crítico e aberto.

- Quando se observam práticas educativas que denotam uma cultura educacional em que a compreensão do outro parece não existir e em que:

¹¹ No âmbito estrito do desenvolvimento do presente estudo, a investigadora inscreve-se neste grupo - técnicos da UA.

- O desenho curricular parece concebido independentemente das necessidades e interesses das crianças (segundo uma perspectiva centrada na tarefa);
 - Parece existir uma grande preocupação em providenciar actividades oferecidas e dirigidas pelos adultos;
 - Não é observada a valorização das actividades escolhidas livremente pelas crianças, nem as que promovem relações, diálogos e desafios, mas sim a das actividades rotineiras e repetitivas;
 - É observado que o que é concebido e proposto pelo adulto é sobrevalorizado.
- Quando parece não existir reflexão crítica nem questionamento das práticas, mas sim uma tendência para a adaptação ou ajustamento à cultura institucional;
 - Quando se verifica pouco envolvimento na resolução de problemas e, raramente se observam iniciativas inovadoras,

afigura-se oportuna a criação de um espaço de reflexão para identificar e ponderar sobre as competências que importa desenvolver com os intervenientes educativos de tais contextos – tal situação foi a que se verificou no decurso do presente trabalho em desenvolvimento na Guiné-Bissau.

Neste quadro, foi considerada a pertinência do desenvolvimento de:

- Competência para reconhecer e compreender a diversidade (cultura, desenvolvimento de cada um, experiências e histórias de vida);
- Competência para apreender a perspectiva da criança;
- Competência para articular e integrar, num espaço colectivo, a diversidade de interesses e necessidades;
- Competência para, continuamente, construir o conhecimento pedagógico, pela reflexão e questionamento das práticas, lançando as bases para a mudança e a inovação.

Assumindo que uma educação de qualidade é uma educação inclusiva, conceito que contém em si a ideia de que cada criança tem direito a um educador que a respeite, torna-se propósito do Projecto MEI-GB apoiar os educadores e demais agentes educativos envolvidos, de forma a promover a melhoria da qualidade da educação de infância que é prestada.

Laevers refere (2003)¹²:

When we want to know how each of the children is doing in a setting, we first have to explore the degree in which children do feel at ease, act spontaneously, show vitality and self confidence. All this indicates that their emotional well-being is ok and that their needs are satisfied.

The second criterion is linked to the developmental process and urges the adult to set up a challenging environment favouring involvement.

Neste enquadramento, considera-se que elevar os níveis de bem-estar e de implicação das crianças pode tornar-se referência para os profissionais que pretendem melhorar a qualidade da educação que oferecem às crianças.

Para além deste acerto conceptual, assente nos pressupostos e nos pilares teóricos referidos, nesta fase houve ainda lugar para a tomada de conhecimento da existência de Projectos similares, em desenvolvimento em diversas zonas do globo: nomeadamente o *Proyecto “Bienestar e Involucramiento como Pautas en la Education Inclusiva”*, em curso na Nicarágua¹³.

A confrontação feita com o projecto desenvolvido na Nicarágua por Peter Van Sanden e An Joly (2000; 2003) foi tida como essencial, por consideração à similitude das condições e características das populações abrangidas e envolvidas nos Projectos, dos respectivos propósitos essenciais e metodologias

¹² “Quando pretendemos saber como é que cada criança está num determinado contexto, precisamos de explorar o grau em que a criança se sente à vontade, age espontaneamente, evidencia vitalidade e auto confiança. Tudo isto nos indica que o seu bem-estar emocional está ok e que as suas necessidades estão satisfeitas.

O segundo critério liga-se com o processo de desenvolvimento e requer que o adulto providencie um contexto desafiador e estimulante, favorecedor de níveis elevados de implicação” (tradução de Gabriela Portugal para efeitos de formação, s.d.).

¹³ Referência a Projecto desenvolvido na Nicarágua, a partir da formalização de colaboração estabelecida entre o Governo da Nicarágua / Ministério da Educação, Cultura e Desporto e a Associação Flamengo para a Cooperação ao Desenvolvimento e Ajuda Técnica da Comunidade Flamengo da Bélgica e o Centro de Educação Experiencial da Bélgica (2000).

adoptadas, bem como dos conteúdos fundamentais dos programas de intervenção desenvolvidos.

Como na Nicarágua, também na Guiné-Bissau se pretende apoiar os educadores na promoção de uma prática educativa de qualidade, considerando-se efectuar a avaliação dessa mesma qualidade, a partir da análise dos níveis de implicação e bem-estar das crianças. Sobre a generalidade do Projecto e sobre esta opção específica, enquadrada teoricamente no modelo de educação experiencial (Laevers, 2003), pôde fazer-se uma ponderação por comparação com o vivido na Nicarágua, o que reforçou a confiança na adequação do plano delineado.

Através de consulta bibliográfica e do estabelecimento de contactos com os respectivos responsáveis¹⁴, para além do referido, também se acompanhou a evolução de outros projectos similares, designadamente desenvolvidos no Equador, na África do Sul e no Vietname, sob a orientação e coordenação de Ludo Heylen (2002a, 2002b, 2002c).

Foi ainda feita uma indagação à evolução de estudos de avaliação da qualidade em contexto de educação de infância, realizados em Portugal no âmbito do Projecto DQP¹⁵, uma vez que neste trabalho se verificam coincidências com o Projecto MEI-GB, designadamente a nível da fundamentação teórica e processual, e se adopta, na sua concretização, alguma instrumentalização

¹⁴ Referência a contactos estabelecidos entre a responsável pelo Projecto MEI-GB (Gabriela Portugal, UA), e os responsáveis pelos projectos indicados, acrescentando ainda o Projecto de Suriname, também desenvolvido em moldes semelhantes, sob a orientação de Ludo Heylen.

¹⁵ O referido Projecto DQP (Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias) – Programa de desenvolvimento profissional / Avaliação e desenvolvimento da qualidade nos estabelecimentos de educação pré-escolar, foi elaborado em 1995, por Pascal, Ramsden, Saunders, Bertram, Georgeson & Mould, no Center for Early Childhood Research Worcester College of Higher Education, Henwich Grove, Worcester, editado pela 1ª vez pela Amber Publishing Company, em 1995, com a designação original de *Evaluating and developing quality in early childhood settings: a professional development programme*.

A aquisição e tradução deste instrumento pelo DEB (Departamento de Educação Básica) do Ministério da Educação e a sua tradução e adaptação para a população portuguesa, desencadearam um movimento de avaliação da qualidade de estruturas formais de educação de infância em Portugal, acção coordenada pelo próprio DEB e, cientificamente, pela Professora Doutora Júlia Formosinho da Universidade do Minho.

No sentido de saber da existência de algum eventual constrangimento verificado no decurso da realização de um processo de avaliação efectuada nestes termos, e/ou a existência de alguma sugestão ou proposta a incluir na planificação a elaborar para a Guiné-Bissau, foi feita uma sondagem ao processo de avaliação realizado na Casa da Criança Rainha Santa Isabel, da Fundação Bissaya Barreto de Coimbra, com a coordenação de Lúcia Santos (2002). Este trabalho foi desenvolvido a partir de consulta documental (Santos, 2000) e de informações transmitidas em contacto directo e informal, estabelecido com a própria autora do documento (Chefe da Divisão de Infância da FBB / Coordenadora Pedagógica).

comum¹⁶. Esta acção, e tal com tinha acontecido na perscrutação efectuada aos projectos desenvolvidos no estrangeiro, veio confirmar a não existência de conhecimento de factores constrangedores à prossecução da intervenção e indicar a verificação da mobilização e dinâmica positiva criada na sequência da incrementação da avaliação da qualidade educativa, nos educadores de infância directamente envolvidos.

Nesta fase de preparação da intervenção, fez-se um levantamento das estruturas organizadas que, ao momento, desenvolviam programas de apoio à primeira infância e à educação da Guiné-Bissau. Desta pesquisa resultou o confronto com a existência de um conjunto alargado de instituições com actuação em domínios e/ou em regiões geográficas específicas do país¹⁷, não se tendo encontrado indicação de propósito e/ou a prática de funcionamento articulado, com vista à coordenação das acções desenvolvidas¹⁸.

¹⁶ Referência a princípios da psicologia humanista de Carl Rogers (1985) explicitados, por exemplo, na sua obra emblemática, "Tornar-se pessoa" (publicada originalmente em 1961); à concepção educativa de Ferre Laevers e ao modelo Educação Experiencial, que aponta como indicadores processuais da qualidade educativa os níveis de implicação e de bem-estar das crianças e, no que concerne aos instrumentos utilizados, a escalas de registo de observação efectuada nestes dois domínios.

¹⁷ Referência à própria FED, simultaneamente entidade co-promotora e co-produtora do Projecto, ao Ministério de Educação Nacional (MEN) e a Organizações não governamentais (ONG) originárias de vários países, das quais se destaca a UNICEF (delegação guineense), pelo apoio que vieram a prestar ao Projecto MEI-GB, nomeadamente a nível logístico de apoio à formação e ao trabalho de campo desenvolvido (especificamente no que se refere às deslocações das formadoras aos JI e serviços guineenses).

Referência também à FEC (Fundação Evangelização e Culturas), pelo impacto da intervenção desenvolvida na Guiné-Bissau na área da educação (cf. com relatórios "A educação de infância na Guiné-Bissau", de Abril de 2001; "A educação de infância no sul da república da Guiné-Bissau", de Fevereiro de 2002; "Pobreza e iniciativas comunitárias: algumas abordagens na Guiné-Bissau", de Janeiro de 2005 e com o texto da comunicação "SOS: Português em perigo – o papel da língua portuguesas na Guiné-Bissau", apresentada no Instituto de línguas em Vigo, em Janeiro de 2004).

Referência ainda a outras instituições, nomeadamente a algumas portuguesas de formação superior de profissionais de educação, das quais se destaca a Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, pela realização contemporânea de intervenção na Guiné-Bissau (cf. Revista "ESEVC", 4º volume, de 2002 e Relatório "Diagnóstico Não Junta Mon Guiné-Bissau", do Instituto Superior de Viana do Castelo/Escola Superior de Educação – Instituto de Solidariedade e Cooperação Universitária, que veio a ser elaborado com referência a Maio e Junho de 2004).

¹⁸ Foi elaborada por Rosa Madeira (2004) uma proposta de projecto no domínio da infância e intervenção comunitária na Guiné-Bissau (MOSAICO - Movimento Social de Apoio à Infância na Co-operação entre Portugal e a Guiné-Bissau), que integra um inventário minucioso das estruturas guineenses e estrangeiras em presença na GB que efectuam intervenções dirigidas à primeira infância e respectivo contexto envolvente, com indicação das respectivas figuras de referência. Nesta proposta de projecto (elaborada na sequência de trabalho de campo que a docente da UA realizou na Guiné-Bissau entre 16 e 30 de Janeiro de 2004), consta ainda a descrição do funcionamento destas estruturas de apoio, bem como a caracterização das principais problemáticas que sinalizou, relativas à primeira infância. Complementarmente à anexação de referências bibliográficas (de origem guineense) relativas a este assunto, consta ainda do documento uma breve listagem de materiais pedagógicos em utilização por crianças guineenses.

Para além desta fonte e através da consulta de outros documentos e/ou da obtenção de informação em reuniões e contactos formais, pôde completar-se a lista de instituições portuguesas de formação de

A informação contida nos relatórios consultados aponta para uma coincidência na caracterização geral da situação, relativamente à efectuada no âmbito restrito do Projecto MEI-GB, pelo que se dispensa a inclusão da sua descrição, no texto deste trabalho. Ressalva-se, no entanto, a referência a um estudo aprofundado sobre o sistema educativo guineense, em curso nesta fase, subsidiário do Projecto MEI-GB, através do fornecimento de dados de caracterização, de análise e interpretação do contexto educativo guineense e da apresentação de propostas de acção, que foram sempre tidas em conta. Este estudo, realizado por Alexandre Furtado, viria a ser concluído em 2005¹⁹.

Como referido, e com o propósito final de promover a melhoria da qualidade educativa em oferta nos JI envolvidos no Projecto MEI-GB, de forma a providenciar uma resposta educativa de qualidade adequada às crianças que os frequentam, a sua implementação na GB situou-se em três vertentes: formação, acção-reflexão e avaliação.

Nesse sentido, foi preparado um programa de intervenção a desenvolver na Guiné-Bissau²⁰ que contemplou 1) um módulo de formação base ou inicial em orientações curriculares para a educação pré-escolar na GB e a implementação de uma estratégia pedagógica baseada numa abordagem experiencial; 2) a constituição de uma equipa de supervisão de acompanhamento local do processo de implementação da abordagem experiencial; 3) a avaliação do impacte ou efeito do programa, através da observação dos níveis de implicação e de bem-estar emocional das crianças e das áreas curriculares e desenvolvimentais trabalhadas

docentes, com intervenção na GB, das quais se destaca, por consideração à afinidade do trabalho que realizam com o Projecto MEI-GB, especificamente no que se prende com a tipificação das acções em desenvolvimento, e para além da já referida ESE de Viana do Castelo, as de Faro, Leiria, Santarém e Setúbal.

Na sequência da análise dos dados recolhidos e relatados no documento referido (MOSAICO), e tendo sido considerada a necessidade da articulação das estruturas que intervêm na GB nos domínios indicados, a sua autora promoveu um espaço de encontro das entidades e serviços portugueses que intervêm na GB nos domínios da infância e da educação. Esse evento, foi realizado na Universidade de Aveiro com objectivos essenciais relacionados com a conjugação e coordenação de acções.

¹⁹ Referência a tese de doutoramento concluída na Universidade de Aveiro.

²⁰ Esta acção, o trabalho de preparação que a antecedeu e as acções preparatórias e de intervenção directa que se lhe seguiram e realizaram até ao presente momento, contaram com a participação directa da investigadora, enquanto interventora do Projecto pela UA. Estas acções (relatadas neste trabalho) foram desenvolvidas alternadamente em Portugal e na Guiné-Bissau, sob a orientação da Professora Doutora Gabriela Portugal, enquanto orientadora do estudo e responsável da UA pelo Projecto e, ainda, participante directa do mesmo, em todas as suas fases.

com elas, bem como das impressões expressas pelos intervenientes no Projecto acerca do seu desenvolvimento (em termos gerais e/ou específicos).

CAPÍTULO 4: GUINÉ-BISSAU, EM JANEIRO DE 2004 (2º Andamento)

A primeira intervenção efectiva realizada na Guiné-Bissau decorreu entre 2 e 23 de Janeiro de 2004²¹.

As visitas a diversos locais e estruturas do país²², efectuadas complementarmente em regime formal e informal, proporcionaram o estabelecimento de contactos e a observação de diferentes situações inseridas em contexto real, o que contribuiu para uma maior consciência e conhecimento do funcionamento do país e das formas de vida das suas gentes. Em concreto foram visitadas estruturas educativas de vários níveis de ensino em várias regiões, tendo sido trocadas informações com docentes, com técnicos responsáveis pela administração e gestão dos estabelecimentos de ensino e com técnicos dos serviços administrativos da educação.

Foram ainda estabelecidos contactos e efectuadas reuniões com entidades e serviços com afinidades com a educação de infância, através dos quais se recolheram informações e se deu a conhecer o Projecto MEI-GB, na procura do desenvolvimento de uma intervenção coordenada e complementar de acções que se encontram em curso na Guiné-Bissau. Este trabalho, desenvolvido numa lógica de articulação de serviços, veio confirmar as informações recolhidas no âmbito do Projecto MEI-GB em Abril de 2003, especificamente no que se prende

²¹ Esta deslocação à Guiné-Bissau, foi efectuada no quadro do apoio ao Projecto prestado pela Unidade de Investigação Construção do Conhecimento Pedagógico nos Sistemas de Formação, Linha de Investigação "Educação de Infância – implementando práticas pedagógicas de qualidade, da formação à intervenção", do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro, tendo sido asseguradas pela FED, em conjugação com outras estruturas guineenses, as deslocações internas efectuadas na Guiné-Bissau, nomeadamente aos JI e serviços envolvidos no Projecto MEI-GB. A estadia no país, durante o período indicado (2 a 23 de Janeiro de 2004) foi assegurada pela Diocese de Bissau, enquanto entidade parceira do Projecto, que disponibilizou para o efeito instalações do Seminário Diocesano de Bissau. Estes apoios mantiveram-se nas posteriores deslocações e estadias na Guiné-Bissau (respectivamente em Abril e Junho de 2004, em Janeiro de 2005 e em Janeiro de 2006), com excepção da última deslocação, que foi realizada com suporte da Fundação Calouste Gulbenkian, no âmbito do apoio concedido ao Projecto por esta instituição.

²² As deslocações ao interior do país e a algumas ilhas do arquipélago dos Bijagós, e os contactos e reuniões estabelecidos com entidades e serviços, foram efectuadas em Janeiro de 2004 e vieram a suceder-se também nas fases de intervenção subsequentes, nalguns casos com o apoio da FED.

com a caracterização da situação educativa geral e da educação de infância em particular²³.

Partindo da caracterização inicial da situação, em muito baseada na análise efectuada *in loco* em 2003, e de acordo com os objectivos educacionais identificados e discutidos com os educadores guineenses, tinha sido determinada a necessidade de organização e implementação de uma componente formativa inicial criadora de uma base comum de conhecimentos e de uma prática de intervenção reflectida, que servisse de enquadramento a toda a intervenção a desenvolver posteriormente. Esta acção viria a realizar-se versando as temáticas “Educação Experiencial” (abordagem focalizada no enriquecimento do meio, na comunicação empática e na livre iniciativa da criança como formas de aumentar a implicação e o bem-estar, considerando iniciativas localmente concebidas, tendo em conta os interesses, necessidades e possibilidades locais, bem como a realidade social e cultural) e “Orientações curriculares” (gerais e abrangentes, não prescritivas, incluindo a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas/construções curriculares).

Na fase da concepção da intervenção tinha sido projectado assegurar a realização de blocos formativos complementares em períodos posteriores, com calendário específico a agendar, que respondessem a necessidades e interesses específicos identificados no decorrer da implementação do Projecto. Nesse sentido, e para além da necessidade de desenvolver formação em supervisão, foi ainda considerada a necessidade (provável), de abordar as seguintes temáticas: trabalho com famílias e comunidade, educação e multiculturalidade, direitos da criança e áreas curriculares na educação de infância, como ciências e matemática, expressões artísticas e motoras, etc.

²³ Em conformidade com o descrito, e por verificação da natureza complementar dos dados, as informações recolhidas no âmbito das referidas observações, contactos e reuniões, foram anexadas à lista de dados recolhidos em Abril de 2003, inscritos no quadro de caracterização que consta na secção relativa à caracterização do sistema educativo guineense, em capítulo anterior deste trabalho, tendo-se dispensado a sua repetição neste capítulo.

Como orientação de leitura, indica-se a ocorrência da adopção dum procedimento idêntico ao descrito, sempre que se verifique que os dados obtidos em acções realizadas posteriormente são complementares e não contraditórios com outros, obtidos anteriormente e já relatados neste trabalho. Assim, os dados serão apresentados apenas uma vez, e no contexto da primeira referência.

A introdução de conceitos e instrumentos que operacionalizam a intervenção pressupõe a sua adaptação e ilustração em função do contexto das operações, no sentido de os tornar acessíveis, válidos e generalizáveis a um grupo mais vasto de docentes – esta preocupação esteve presente na preparação e desenvolvimento desta primeira formação, bem como em todas as fases que se lhe seguiram.

Neste processo, torna-se fundamental o estabelecimento de relações equitativas entre todos os intervenientes de modo a que cada um se sinta capaz de exprimir os seus pontos de vista, tornando-se possível a troca e confronto de ideias. Esta dinâmica é crucial para o afinar dos conceitos e aperfeiçoamento das práticas e para o estabelecimento de um consenso acerca da importância do quadro conceptual que norteia o programa de intervenção. Assim, e de acordo com Portugal (2003), entende-se que só uma identificação e mobilização conjunta de todos os intervenientes no programa de acção podem garantir a sua consistência e coerência.

A constituição do grupo de formandos e a selecção dos JI e serviços de educação directamente envolvidos no Projecto, foi da responsabilidade da FED, tendo sido adoptado o critério de divulgação do Projecto às instituições públicas e privadas do país, relacionadas com a organização e apoio à implementação da estrutura formal de educação de infância. Na sequência desta acção foi aberto o convite à participação e ao envolvimento directo no Projecto de entidades e estruturas, tendo-se verificado uma adesão de formandos que extravasou o que tinha sido previsto²⁴.

4.1. Reunião de apresentação I

Nesta fase, o primeiro contacto com as entidades directamente envolvidas no Projecto (algumas das quais em representação de JI e Serviços) foi efectuado em reunião realizada a 3 de Janeiro de 2004, no liceu João XXIII em Bissau, sob

²⁴ A formação inicial, que tinha sido programada para um conjunto de 20 a 25 formandos, veio a contar com a participação de 37 elementos.

a orientação e coordenação dos responsáveis pelo Projecto²⁵ com a participação da investigadora, contando ainda com a participação extraordinária do Coordenador da Comissão Inter Diocesana para a Educação da Diocese de Bissau, por consideração à existência de uma forte incidência de JI pertencentes a estruturas da Igreja Católica. Para além dos referidos, estiveram presentes dezanove profissionais guineenses com uma ligação directa ou indirecta à educação de infância no país e à FED, respondendo com a sua presença ao apelo desta instituição (promotora da reunião). Estes profissionais viriam a integrar o grupo de formandos, constituído no âmbito do Projecto MEI-GB.

Os elementos presentes apresentaram a pretensão de que o grupo de formandos fosse reforçado com outros profissionais, também ligados à educação de infância. Considerando a situação encontrada, extraordinariamente deficitária ao nível da habilitação profissional dos trabalhadores responsáveis de sala nos JI, bem como as dos que, nos serviços de administração, coordenação e gestão da educação pré-escolar (a nível central, regional e local) são responsáveis pela criação e implementação de medidas de melhoramento do sistema e das práticas desenvolvidas, foi entendido não objectar a proposta, pelo que o grupo de formandos e de JI e serviços envolvidos no Projecto veio a ser alargado²⁶. A esta justificação, importa ainda acrescentar a constatação da enorme falta de oportunidades de formação em serviço, em oferta na Guiné-Bissau (e, portanto, acessível aos profissionais guineenses).

A reunião teve como propósito apresentar o Projecto e os participantes envolvidos; informar sobre as disposições específicas a considerar para a formação e trabalho a desenvolver nos JI ao longo desta fase e efectuar o ajuste de procedimentos, de forma a adequar os trabalhos à situação encontrada.

Foi estipulado o calendário, horário e local de realização da formação – em dias úteis com a possibilidade de recurso acrescido a sábados; com duração

²⁵ Referência a Alexandre Furtado (FED) e Gabriela Portugal (UA).

²⁶ Nas diversas fases do Projecto viria a verificar-se alguma flutuação na constituição do grupo de formandos e de JI envolvidos no Projecto, correspondente à mobilidade profissional e de funções dentro dos JI de grande parte dos formandos (principalmente dos não qualificados). Tal situação veio a constituir um obstáculo à progressão em continuidade - ideia pré-concebida em relação à intervenção a realizar com os profissionais na Guiné-Bissau.

média de seis horas por dias no período da tarde, durante três semanas; em sala de aula de um liceu de Bissau.

Como consta no registo sintetizado dos assuntos tratados na reunião, foi efectuado junto dos participantes um levantamento de opinião sobre a situação da educação de infância na Guiné-Bissau, bem como de interesses pessoais relacionados com o trabalho nesta área e, ainda, de expectativas relativas à formação. Daqui releva-se a informação da frágil e/ou inexistente habilitação própria, por parte da maioria dos profissionais presentes, para o exercício de funções de educador de infância, a comunicação da debilidade e/ou inexistência de vínculos de trabalho e o significativo atraso no pagamento salarial dos profissionais da função pública²⁷. Não obstante a precariedade da situação encontrada, houve a manifestação unânime de alta motivação para o trabalho em educação de infância e da mobilização para o envolvimento no Projecto em geral e, particularmente, para a participação na formação, considerada como uma oportunidade de enriquecimento pessoal e profissional. Nesta linha, a recepção dos profissionais guineenses presentes às formadoras e às propostas apresentadas, foi sentida como calorosa e afectuosa.

4.2. Identificação e caracterização do grupo de formandos, JI e serviços envolvidos no Projecto MEI-GB

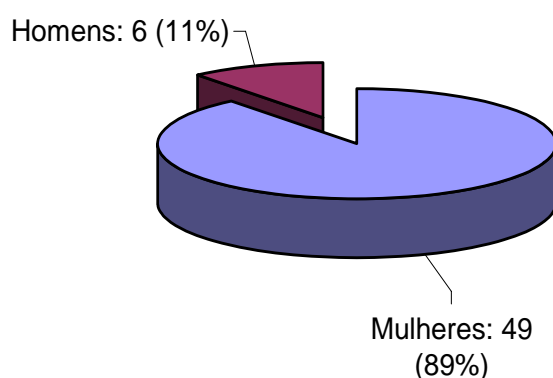


Figura 1 – Formandos (por sexo)

²⁷ Situação correspondente à verificada com toda a função pública do país que, à data, registava um atraso de 9 meses no recebimento de salários.

Considerando que a totalidade de formandos correspondente ao somatório dos formandos que participaram em pelo menos uma das formações e/ou reuniões alargadas realizadas no âmbito do Projecto, verifica-se a existência de uma relação numérica não equivalente entre formandos homens (6) e mulheres (49) (relação > 1/8).

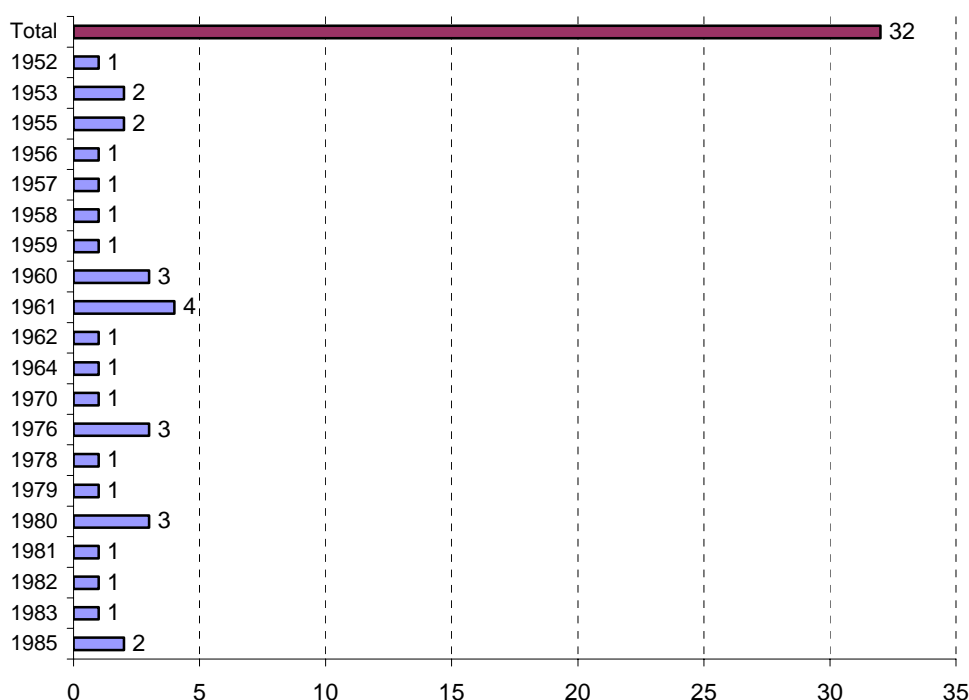


Figura 2 – Formandos (por ano de nascimento)

Os dados que constam na figura 2, relativa ao ano de nascimento dos formandos, foram obtidos a partir de informação facultada pelos próprios (em situação de formação), em sessão realizada em Janeiro de 2004.

Nesta situação, em que estavam presentes 32 dos 55 elementos que constituem a totalidade do grupo de formandos, verifica-se que da totalidade de elementos nascidos no intervalo de tempo entre 1952 e 1985 (anos que constituem o limite inferior e superior, em relação à situação em análise), há uma distribuição não uniforme de nascimentos, sendo o ano de 1961 o que registou o valor mais elevado (4 episódios).

Considerando a proporcionalidade, os anos de 1960, de 1976 e de 1980 foram os que registaram um valor imediatamente abaixo de número de nascimentos, na categoria em apreço (3 nascimentos em cada ano).

Do total dos 32 elementos contabilizados, 13 nasceram depois da independência do país e 19 nasceram antes da independência, sendo que os elementos mais novos completam no presente ano 21 anos (dois elementos) e o mais velho 54 anos (um elemento)²⁸.

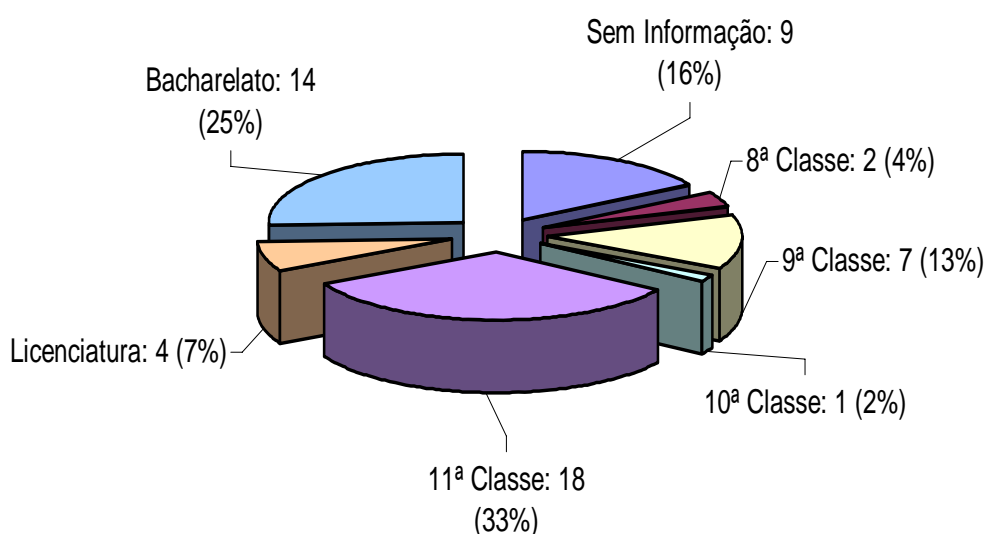


Figura 3 – Formandos (por grau académico)

Pela análise desta figura, relativa ao grau académico dos formandos, pode verificar-se que esta informação não está disponível em relação a 9 indivíduos. Dos 39 restantes, todos frequentaram o ensino liceal, existindo 2 habilitados com a 8ª classe e 7 com o ensino básico. Dos 19 elementos que frequentaram o ensino secundário, há 18 que o concluíram. Verifica-se a existência de dois grupos de formandos com frequência de ensino superior, sendo que destes,

²⁸ Pretendendo ter uma ideia genérica relativamente à faixa etária e ao contexto de geração dos formandos, e considerando a existência destes dados, obtidos espontaneamente, como foi referido, no âmbito da formação, não se considerou necessário efectuar uma recolha rigorosa relativa a esta informação, junto de todos os elementos que constituem a totalidade do grupo de formandos. Atente-se portanto no facto de estes dados serem relativos apenas a 32 dos 55 formandos, que constituem a totalidade do grupo.

existem 14 elementos que completaram o bacharelato (que correspondem a 25% do grupo total) e 7 licenciados (7% do grupo total dos formandos).

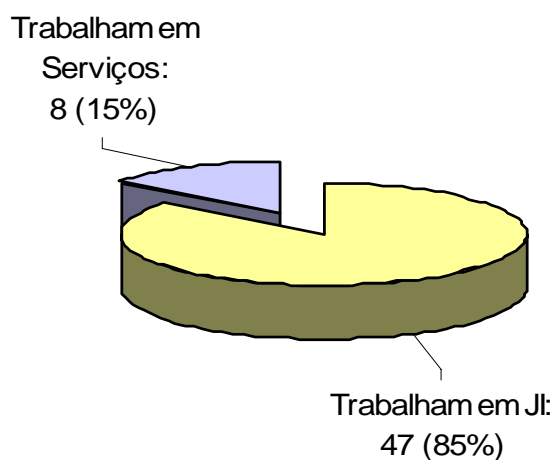


Figura 4 – Local de trabalho dos formandos

Relativamente ao local de trabalho dos formandos, e pela leitura da figura 4, pode verificar-se que 85% dos formandos trabalham em JI (e portanto em contacto directo com crianças) e 15% trabalham em serviços (com referência à educação).

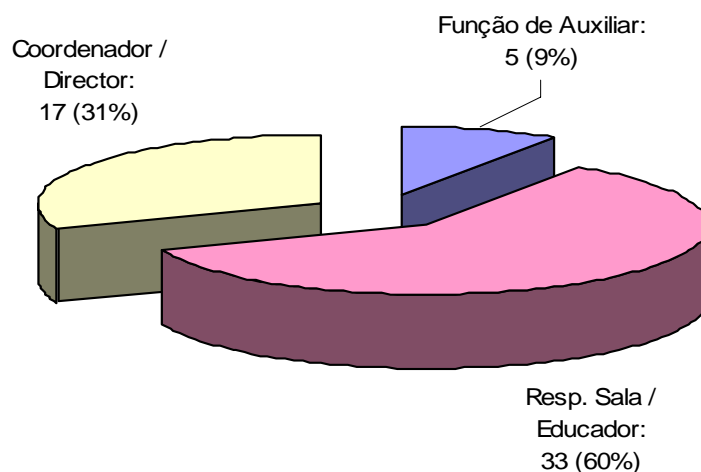


Figura 5 – Funções desempenhas pelos formandos

Relativamente às funções profissionais desempenhadas, e partindo da análise à figura 5, constata-se que mais de metade dos formandos são ou

desempenham funções de educador/responsável de sala (60%); dos restantes, 31% (17), exercem funções de coordenador ou director de estabelecimento e 9% (5), desempenham funções de auxiliar de educação.

Quadro 2 – Caracterização dos formandos que não trabalham com crianças

Serviço	Tipo	Função	Habilitações	Nº
Fundação para a Educação e Desenvolvimento	Privado	Presidente	Psicologia (Doutor em Ciências da Educação, 2005)	1
Serviços Centrais do MEN	Público	Técnico-administrativas	Professor do Ensino Básico	3
Serviços Centrais / Regionais do MEN	Público	Técnico-pedagógicas	Psico-pedagoga	1
Serviços Regionais de Educação	Público	Técnicas (Informática)	9ª Classe	1
Instituto Nacional de Desenvolvimento e Estudos	Privado	Técnicas	Professora do Ensino Básico	1
Missão Católica (Cumura)	Privado (Igreja)	Catequista	8ª Classe	1

Pela leitura do quadro 2, pode visualizar-se a especificação da situação dos profissionais que não trabalham em JI, do ponto de vista do local, do tipo de instituição, da função exercida e das habilitações possuídas, podendo ajuizar-se da relação existente entre as duas (considerando o grupo restrito dos profissionais envolvidos no Projecto, atente-se nomeadamente à inexistência de educadores de infância nos serviços administrativos da Educação).

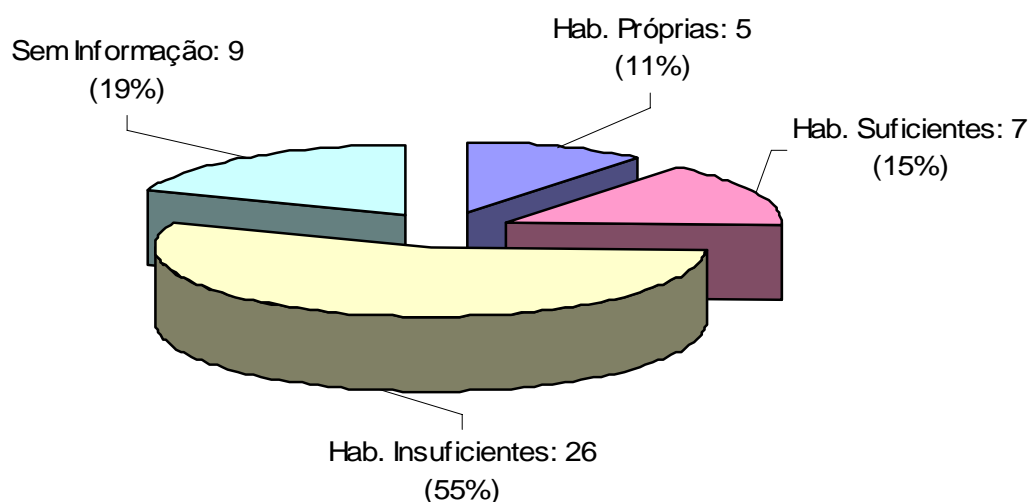


Figura 6 – Habilitações para a função

Pela análise da figura 6, relativa à adequação das habilitações dos formandos/profissionais que trabalham em JI, verifica-se falta de informações relativamente a 9 formandos, entre o grupo total.

Relativamente às outras três categorias criadas, existência de habilitações próprias, suficientes e insuficientes, confirma-se que 5 profissionais estão habilitados com curso de educação de infância (11% do total de profissionais contabilizados para esta categoria) e 7 (correspondendo a 15%), estão habilitados com cursos de professor do ensino básico (6 elementos), e de psicologia (1). Verifica-se ainda que mais de metade dos profissionais que exercem funções de educadores de infância, não se encontram habilitados com competências suficientes para o exercício do cargo.

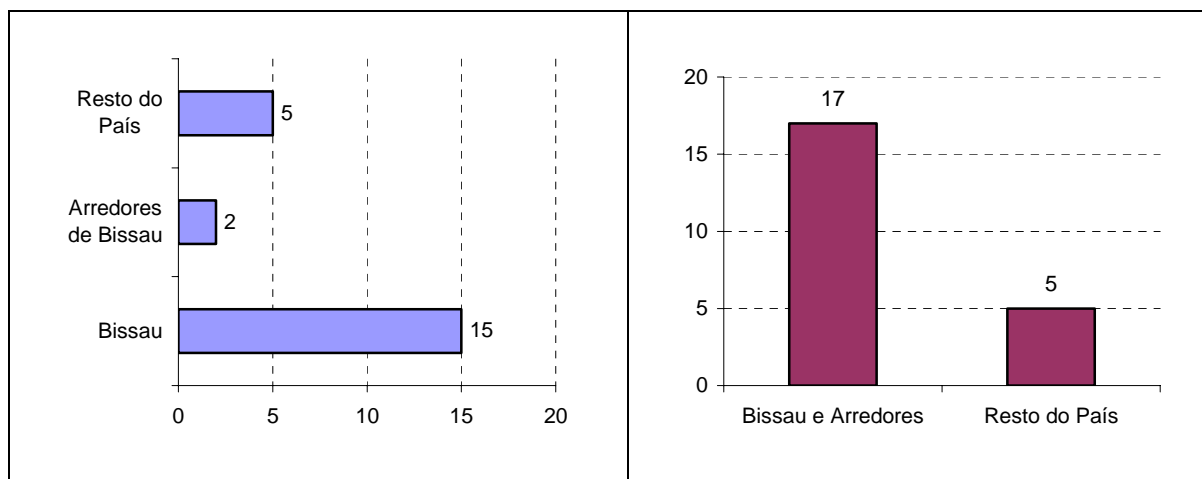


Figura 7 – JI por localização

Relativamente à localização dos JI, e pela análise conjugada dos gráficos constantes na figura 7, pode ver-se que a grande parte dos JI estão situados em Bissau.

Considerando a totalidade dos JI envolvidos no Projecto MEI-GB e ponderando acerca da sua localização, verifica-se que 15 se situam em Bissau, 2 ficam situados nos arredores da capital e 5 no interior do país. Adicionando os dos arredores aos de Bissau, realiza-se a desproporção da oferta dada às crianças da primeira cidade do país e às do interior e ilhas.

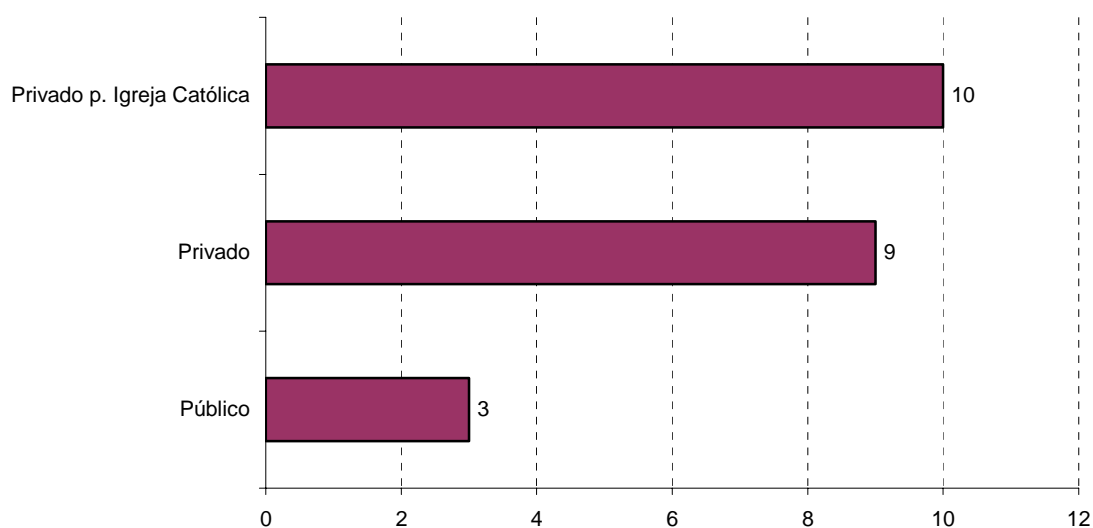


Figura 8 – JI por tipo

Considerando o tipo de JI (público ou privado e, dentro desta última categoria, fazendo-se a destrição entre privado com fins lucrativos ou privado da Igreja católica, pretensamente com fins assistenciais), pode verificar-se que o conjunto total se subdivide em 10 privados pertencentes à Igreja católica, 9 privados com fins lucrativos e apenas três públicos (todos em Bissau, dois deles pertencendo ao MEN e o outro ao Ministério da Saúde Pública).

4.3. Formação inicial: Orientações curriculares – uma abordagem experiencial na observação, planeamento, e desenvolvimento de práticas de qualidade em jardim-de-infância, na Guiné-Bissau²⁹

A acção de formação propriamente dita, decorreu no período da tarde dos dias úteis decorrentes de 5 a 23 de Janeiro de 2004, inclusive (três semanas completas).

Considerado como a estrutura que enquadrou o principal trabalho desenvolvido nesta fase, o plano definido para esta formação, apresenta-se sintetizadamente de forma descritiva.

Pressupostos

As crianças que experienciam contextos pré-escolares de elevada qualidade desenvolvem sentimentos mais elevados de auto-estima, aspirações mais elevadas e sentimentos de segurança e de auto-eficácia, bem como um conjunto de competências indispensáveis ao desenvolvimento da auto-mobilização para a aprendizagem. Tais contextos têm efeitos significativos nas aprendizagens da criança ao longo de toda a sua escolaridade e no seu desenvolvimento social e afectivo.

É sobretudo a natureza e a qualidade das interacções que distingue os programas de elevada qualidade. Adultos sintonizados e atentos às necessidades das crianças, que sabem o que fazem e porque o fazem, são um factor essencial ao bem-estar e desenvolvimento das crianças.

Embora seja aceite que existe uma ligação íntima entre desenvolvimento afectivo e intelectual, amor e segurança não bastam para activar o potencial de desenvolvimento da criança. Importa saber criar ambientes desafiantes e estimulantes, que proporcionem novas experiências à criança em contextos significativos e oportunidades para aprendizagens activas e resolução de problemas.

Um educador de elevada qualidade deve saber conjugar o bem-estar emocional com o desafio intelectual. Entre outros aspectos, deve saber que processos e conteúdos estão implícitos nas actividades de exploração e de investigação da criança; deve saber como enriquecer a sua sala com actividades e materiais potencialmente estimulantes, que surgem no prolongamento de necessidades e interesses da criança; deve permitir que a própria

²⁹ A programação e o processo desenvolvidos nesta acção de formação serão exaustivamente descritos, por se tratar da primeira acção (onde se vieram a recolher muitos dos elementos que guiaram a incrementação das acções subsequentes) e pelos conteúdos básicos apresentados, que se constituíram como pilares de toda a intervenção que veio a desenvolver-se posteriormente.

criança vá descobrindo e construindo conhecimentos, realizando agrupamentos conceptuais, classificações, ligações entre as diferentes experiências; deve saber ajudar a criança a ordenar e a complexificar o seu pensamento, a encontrar o vocabulário essencial à descrição do fenómeno, a expressar as suas descobertas através de diferentes linguagens (verbais ou figurativas – desenho, pintura, construções, etc.).

Os contextos de infância são extremamente variáveis relativamente às metodologias e estratégias adoptadas, aos objectivos e programas definidos, aos valores subjacentes e recursos existentes, etc., sendo, por conseguinte, extremamente diversa a eficácia e a qualidade das experiências que aí se produzem com vista ao bem-estar e desenvolvimento da criança.

Objectivo principal

Tendo em consideração este quadro, foi considerado objectivo máximo da formação, desenvolver competências ao nível da observação, avaliação, análise e concepção de práticas em jardim-de-infância que concretizem uma prática pedagógica inclusiva e que respeitem os diferentes intervenientes no processo educativo (criança, educador, auxiliares de educação, família, etc.).

Linha metodológica

Do ponto de vista da metodologia de ensino/aprendizagem procurou-se assegurar que o desenvolvimento dos quadros teóricos dos conteúdos programáticos fosse efectuado de uma forma essencialmente expositiva – interactiva privilegiando-se, contudo, momentos para construir, assimilar e aplicar os conhecimentos de uma forma mais activa e participativa, através da observação e análise de situações *in loco* (em contexto de JI), explorar e analisar materiais de observação e avaliação, documentos diversos, análise de vídeos, debates, preparação e realização de observações, seguidas de discussão.

Constituiu preocupação o desenvolvimento de reflexões críticas e auto-análises, considerando-se ainda que as discussões em grupo permitem enquadrar e reenquadrar problemas, explorar e analisar vários pontos de vista, estabelecer conexões entre os casos ou situações e as próprias experiências pessoais, conectar princípios pedagógicos com a complexidade da prática, estimular a reflexão colaborativa e o desenvolvimento de estratégias de reflexão pessoal, promover um sentido de colegialidade e de compreensão partilhada numa comunidade em situação de aprendizagem.

Conteúdos, metodologia e estratégias

Na sequência de momentos iniciais de apresentação dos participantes e da formação bem como do seu enquadramento no Projecto MEI-GB, programou-se a abordagem dos seguintes conteúdos programáticos e a adopção da seguinte metodologia e estratégias:

- Orientações curriculares (OC) para a educação pré-escolar e sua importância:
 - O que é aprender? (Desenvolvimento de actividades individuais e de grupo sobre experiências de aprendizagem; apresentação de ideias chave sobre aprendizagem e do papel dos adultos no processo de aprendizagem das crianças).
 - O currículo em educação de infância. Currículo explícito e oculto. (Desenvolvimento de actividades individuais e de grupo sobre as temáticas: de que é feito o currículo; o currículo oculto no meu JI; um dia típico no JI).
 - Princípios e valores educacionais. (Reflexão sobre: porque fazemos o que fazemos? Identificação de pessoas, ideias e experiências que influenciam a nossa forma de trabalhar com as crianças).
 - OC para a educação de infância na Guiné-Bissau (GB). Orientações curriculares, currículo e programa. Fundamentos das OC portuguesas. O educador como construtor e responsável pelo desenvolvimento do currículo: organização do ambiente educativo, atenção às áreas de conteúdo, continuidade e intencionalidade educativa. Educação de infância de qualidade e educação inclusiva. (Desenvolvimento de actividades sobre: sentido de um currículo para a educação de infância na GB).
 - Observação de práticas. (Desenvolvimento de actividades em torno de: formas de observação, identificação de aspectos a observar, observar porquê, o quê, como e quem?).
- Desenvolvimento de observações nos JI, em contexto de prática real:
 1. O que é que as crianças estão a fazer?
 2. O que é que as crianças estão a aprender?
 3. Até que ponto isso é importante ou vale a pena?
 4. Qual o papel do adulto (qual o seu papel, enquanto educador)?
 5. O que conclui (enquanto adulto/educador)?
 6. O que pensa fazer (a seguir)?
- Discussão sobre as observações:

- Dos objectivos às práticas. Finalidades, objectivos específicos e monitorização do processo educacional. (Desenvolvimento de actividades individuais e de grupo sobre: finalidades ou objectivos educativos gerais e objectivos específicos; recursos para realizar objectivos; avaliação da qualidade do trabalho realizado).
- Perspectivas de qualidade em educação de infância:
 - (Reflexão sobre) noção de qualidade. A qualidade do ponto de vista dos meios, dos objectivos ou resultados e dos processos vivenciados pela criança. Vantagens e desvantagens das diferentes abordagens. A perspectiva do adulto, orientada de cima para baixo. A perspectiva da criança, orientada de baixo para cima: bem-estar emocional e implicação como indicadores de qualidade – avaliação processual da qualidade.
- Práticas educativas de qualidade, centradas na criança – o caso da educação experiencial (EDEX):
 - O projecto educação experiencial (EDEX): origens e esquema conceptual. Da análise crítica do ensino pré-escolar, a partir do ponto de vista da criança, ao modelo conceptual do templo. A atitude experiencial. Os processos desenvolvimentais ou de libertação emocional. A emancipação. Princípios promotores de implicação e bem-estar emocional: livre iniciativa, enriquecimento do meio e diálogo experiencial.
 - Implicação e aprendizagem fundamental. Implicação e zona de desenvolvimento próximo. A implicação como indicador de qualidade.
 - Sinais de implicação. Níveis de implicação: a escala de implicação. (Elaboração de exercícios práticos com base em observação de vídeo).
 - Iniciativas promotoras de implicação. Porque e como basear um contexto educativo na actividade livre da criança (brincar & jogo).
 - Pontos de acção para promoção da implicação e bem-estar: organização do espaço, equipamentos e materiais, atenção aos interesses das crianças, provisão de estímulos interessantes e actividades enriquecedoras, alargamento da livre iniciativa da criança e estabelecimento de limites razoáveis. Bases para o estabelecimento de limites.
 - (Reflexão sobre) qualidade da comunicação. O diálogo experiencial enquanto princípio que enfatiza uma relação mais profunda e autêntica com as crianças através de atitudes de aceitação, empatia e autenticidade. Atitudes do educador e seus efeitos na criança.

- A escala do diálogo experiencial. (Elaboração de exercícios).
- Ponto de acção para a promoção da implicação e bem-estar: examinar a qualidade da relação com cada criança, bem como as relações entre as crianças, e procurar melhorá-la(s). (Desenvolvimento de observações em JI em contexto de prática real – implicação e diálogo experiencial. Discussão sobre as observações).
- Necessidades de base e níveis de bem-estar emocional.
- Ponto de acção para promoção da implicação e bem-estar: promover actividades que ajudem as crianças a explorar o mundo dos sentimentos, emoções e valores. A “caixa das emoções” como recurso para trabalhar o desenvolvimento emocional.
- Pontos de acção para promoção da implicação e bem-estar emocional: identificação de crianças com dificuldades emocionais e necessidades educativas especiais (NEE). Medidas específicas com crianças com dificuldades emocionais e NEE.
- Esquema de base para intervenções promotoras de implicação e bem-estar emocional.
- O estilo do adulto: sensibilidade, estimulação e promoção da autonomia. (Visualização de vídeo de uma sala experiencial – o estilo do adulto. Análise de vídeo de uma sala experiencial – “pontos de acção” e “áreas desenvolvimentais”).
- Implementação de uma prática experiencial. (Discussão: questões e considerações).
- Sistema de orientação processual de monitorização da criança.

Reflexão retrospectiva e avaliação

Para o final da formação, foi prevista a reserva de um espaço para efectuação de uma retrospectiva geral e discussão acerca de perspectivas de trabalho futuro.

Foi ainda programada a contemplação de um espaço para avaliação da formação e entrega de diplomas de participação.

Recursos

Foram considerados como recursos a afectar o conjunto de equipamentos e materiais normalmente utilizados em formação de adultos (no modelo expositivo e inter-activo com

espaços de trabalho individual, em pequeno grupo e em grande grupo) bem como a utilização de espaços reais de trabalho em JI, para desenvolvimento de actividades de observação de situações relativas às crianças e aos profissionais.

Em consonância com o exposto, o desenvolvimento da acção de formação considerou espaços de exposição oral com suporte visual através de projecção de texto e/ou imagens em acetatos e espaços de reflexão individual e de discussão em pequeno e/ou em grande grupo sendo, nestes casos, apresentadas temáticas específicas ou lançadas tarefas de resolução individual e/ou de grupo.

Esta acção em concreto visava apoiar a clarificação dos objectivos da EI e delinear orientações curriculares e a identificação dos valores e/ou princípios educativos que estão na base do trabalho com crianças. Pretendia-se ainda apoiar a reflexão sobre o processo complexo de aprender e o desenvolvimento de competências de observação das crianças, bem como sobre o desenvolvimento de um olhar crítico sobre o papel de cada um (enquanto profissional) na promoção do bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Desde a actividade inicial de apresentação de formandos e formadoras bem como no decurso de toda a acção de formação, se pôde constatar que a novidade dos conteúdos apresentados e das metodologias, estratégias e técnicas utilizadas tiveram um duplo efeito junto dos formandos: se por um lado complexizavam o processo, por outro tornavam-no aliciante, catalisador e mobilizador da atenção e do interesse pela formação.

Foi efectuada uma introdução geral da formação, que contemplou uma reflexão sobre infância e desenvolvimento/crescimento e sobre contextos e recursos educacionais (promotores de bem-estar emocional, aprendizagem e desenvolvimento), sendo aqui referidas as orientações curriculares para a educação pré-escolar e as suas funções (enquanto quadro de referência de apoio à acção educativa, que dá visibilidade à educação pré-escolar e facilita a sua continuidade para os ciclos educativos subsequentes, e que proporciona uma dinâmica de inovação e a melhoria da qualidade educativa). Foi ainda abordada a responsabilidade dos profissionais que trabalham com crianças em

estabelecimentos educativos, na implementação de tais contextos (tarefa desafiadora e exigente, que necessita de um enquadramento regulador).

Alternando com blocos de apresentação expositiva dos conteúdos, foram criados espaços de comunicações livres e de esclarecimentos, verificando-se que esta metodologia permitia criar um clima de informalidade e de descontinuidade na concentração exigida para acompanhar activamente a sessão.

O desenvolvimento da temática “aprendizagem” foi iniciado com a análise da expressão “podemos sempre transmitir conhecimento, mas nunca sabedoria”³⁰.

Tomando a questão “O que é aprender?”, e considerando que situando os formandos no estatuto de *aprendentes* facilitaria a sua compreensão sobre o processo de aprendizagem, procurou-se criar um espaço de reflexão sobre as experiências de aprendizagem (dos formandos, enquanto adultos) e sobre situações de aprendizagem das crianças, discutindo qual o papel dos adultos neste processo, identificando ideias básicas sobre aprendizagem e considerando formas de as pôr em prática.

Do processo efectuado, com base na reflexão da situação de aprendizagem individual (“Eu, como *aprendente*”), e em síntese, indica-se o conjunto de conclusões apuradas pelos formandos, que foram transcritas e projectadas para o grande grupo.

Quadro 3 – “Eu como aprendente” (síntese)

-
- *Aprende-se devagar quando o que se aprende é difícil e pouco motivador e a pessoa que aprende tem dificuldades de concentração e atenção, não está motivado e apresenta dificuldades emocionais e, ainda, quando o contexto é desconfortável, ruidoso e carente de equipamentos, quando o tratamento dos assuntos é pouco claro e feito de forma inadequada e na ausência de possibilidade de concretização prática.*
 - *Aprende-se depressa e mais facilmente quando o conteúdo é fácil e é da preferência e do interesse do aprendente, está relacionado com a vida real e é aplicável, quando quem aprende está emocionalmente bem, concentrado e*
-

³⁰ Expressão de Hermann Hess (em Siddhartha) que, como outras, de outros autores e relativas a outras temáticas, vieram a constituir base de análise e reflexão, desenvolvida individualmente e/ou em grupo.

motivado, é detentor de conhecimentos prévios que organiza e articula com os novos, e está situado num contexto propício à aprendizagem.

- *Aprender em grupo é descobrir que a perspectiva individual é limitada e que se completa com outras através da troca de ideias e da partilha de conhecimentos, do que resulta enriquecimento geral, também porque proporciona sentimentos de partilha, colaboração, escuta, e de libertação de emoções que, no conjunto, resultam numa aprendizagem de cidadania.*
 - *Aprender com livros é importante porque aí o saber está estruturado, permitindo esclarecer, completar e aprofundar ideias; actualizar conhecimentos e interiorizar e consolidar aprendizagens o que resulta em estímulo intelectual. No entanto, esta via pode não esclarecer todas as dúvidas, pelo que é conveniente ter acesso a alguém que complete a explicação e com quem se possa debater o assunto em causa. É uma actividade que requer gosto por ler e facilidade em interpretar, tornando-se mais fácil se o assunto tratado for significativo e ligado com a prática.*
 - *Aprende-se bem com alguém que gosta de ensinar e é capaz de estabelecer uma comunicação empática. Tal pessoa deve ser estimulante (conhecedora e experiente, que esclarece e orienta), sensível (atenta às características do outro, empática e disponível para ajudar, tolerante, paciente e afável) e promotora de autonomia (dando espaço a que o outro se expresse, tenha iniciativas e experiencie).*
 - *O gosto de aprender está relacionado com a disposição física, psicológica e emocional (estado de descansado, enérgico e alegre e bem-estar geral) e com a possibilidade de trocar impressões e discutir com pessoas dinâmicas e inovadoras e com a possibilidade de experimentar.*
 - *Em conclusão, e transpondo para o trabalho com as crianças, foi considerado que, tal como os adultos, as crianças aprendem melhor quando têm possibilidade de realizar aprendizagens activas (experimental, participar, ...) e significativas (interessantes e pertinentes para as suas vidas). Foi também considerado que importa conhecer bem a criança e prestar atenção não só a dimensões relacionadas com a aquisição de conhecimentos, mas também com necessidades físicas, cognitivas e emocionais e, ainda, que é fundamental garantir um ambiente agradável, com materiais adequados, uma comunicação efectiva através de linguagem clara, onde se possam fazer aprendizagens individualmente e em grupo.*
-

A análise acerca do processo vivido no decurso desta actividade³¹ (com apelo para a auto-reflexão e para a comparação de experiências como bases para a discussão do tema em grande grupo e respectiva extracção de conclusões), bem como do impacte verificado nos formandos, permitiu ver que uma abordagem não exclusivamente tradicional, expositiva e unidireccional (formador – grupo de formandos), levantava à maior parte dos participantes alguma estranheza e dificuldade acrescida, exigindo um esforço de concentração e de participação activa que redundava num prolongamento temporal da actividade para além do que tinha sido previamente considerado necessário. Uma outra constatação feita a partir daqui prendeu-se com a extraordinária dificuldade de comunicação em língua portuguesa, por parte de um grande número de formandos (a maior dificuldade ao nível da expressão escrita e da interpretação de texto, mas também da compreensão do que é transmitido oralmente e mesmo da expressão oral). Esta constatação provocou a elaboração de ajustes ao tipo de abordagem a implementar, principalmente ao nível da simplificação dos conteúdos / clarificação constante dos conceitos; da organização do discurso e distribuição das tarefas ao longo de cada sessão, mas veio a reforçar a intenção, já previamente equacionada, da necessidade absoluta de abordar os conteúdos programáticos utilizando também a reflexão e a discussão entre os participantes, permitindo-lhes construir um corpo de conhecimentos a partir dos seus saberes e experiências. Tomando isto em consideração, e também a qualidade das conclusões a que em conjunto foi possível chegar (conclusões valiosas, na opinião das formadoras, na medida em que consonantes com a linha teórica subjacente à formação e, desta maneira, verdadeiramente incorporadas pelos participantes), tomou-se a decisão de prosseguir a formação num formato misto, que privilegiasse a participação activa dos formandos. Esta configuração veio a manter-se não só ao longo deste bloco de formação, mas também nos que se lhe seguiram, em outras fases do Projecto.

³¹ Esta actividade inicial, que integrou momentos de auto-reflexão, de troca de experiências em pequeno grupo e de partilha de informações, discussão e extracção de conclusões em grande grupo (do que resultou a síntese apresentada), é aqui descrita de forma pormenorizada a título de exemplo, considerando que um processo semelhante e correspondente a este ocorreu ao longo da formação realizada, onde se inclui toda a formação inicial e as complementares, que vieram a ocorrer em fases posteriores.

Reflectindo sobre a aprendizagem e o impacte da intervenção do educador e do contexto educativo na criança, discutiu-se como é que os educadores podem confirmar que, com o seu trabalho, estão a estimular as crianças, sendo focados aspectos como 1) a avaliação do programa com base na avaliação do desenvolvimento das crianças; 2) o enfoque no produto / o enfoque no processo.

Extrapolando para uma situação envolvendo crianças que desenvolvem actividades em JI eis, em síntese, uma lista definida pelos formandos num trabalho desenvolvido em pequenos grupos, de possíveis aprendizagens efectuadas pelas crianças no decurso do desenvolvimento das actividades.

Quadro 4 – O que é que as crianças aprendem? (síntese)

Uma situação de aprendizagem	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Desenvolvimento da linguagem,</i> • <i>Desenvolvimento da criatividade e imaginação, e ainda o desenvolvimento e concretização de ideias;</i> • <i>Descoberta de coisas diferentes, inesperadas e insólitas;</i> • <i>Destreza manual;</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Trabalho de grupo/socialização/estar em grupo/ ajudar, cooperar;</i> • <i>Desenvolvimento de conceitos como formas, cores, tamanhos, espessuras;</i> • <i>Reconhecimento, respeito e valorização do trabalho dos outros;</i> • <i>Organização e programação da acção (pensar antes de agir);</i> • <i>Autonomia.</i>

Considerando que, em grande parte, as crianças aprendem da mesma forma que os adultos, e que a principal diferença está no reduzido número de experiências que, em comparação, tiveram oportunidade de ter, foi identificada a necessidade de providenciar experiências diversificadas às crianças, e ajudá-las a reflectir e a verbalizar sobre elas, em ordem a facilitar-lhes as aprendizagens. Nesta linha, foram encontradas possíveis questões / comentários a fazer pelo

adulto, capazes de ajudar as crianças a pensar e falar sobre as aprendizagens realizadas no seu jogo:

Quadro 5 – Enriquecimento da actividade (exemplo)

Questões / comentários do adulto	
<ul style="list-style-type: none"> • Ficou bonito... (elogio); • Não ficou muito bem colocado... Como colocar bem? (questionamento); • Porque fizeram assim? 	<ul style="list-style-type: none"> • Será que o carro cabe lá dentro? • Esta é de pedra... (informação e verbalização sobre aspectos da experiência), • Não será bom fazer uma cobertura por causa da chuva? (sugestão).

Ainda na temática “O que é aprender?”, e extrapolando da situação individual para a da criança em JI, reflectiu-se sobre “Como é que as crianças aprendem?” e “O que sabemos sobre aprendizagem?”. Em síntese, e das conclusões do trabalho efectuado sobre este tópico, perspectivando as implicações para a intervenção a desenvolver no JI, foi considerado pelo grupo de formandos a importância de observar os seguintes princípios:

Quadro 6 – O que sabemos sobre aprendizagem (síntese)

Processo de aprendizagem
<ul style="list-style-type: none"> • Considerando que a aprendizagem é um processo individual, único: <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Atender ao que a criança já sabe e conhece;</i> ▪ <i>Atender ao contexto de vida da criança;</i> ▪ <i>Respeitar e adaptar a oferta de actividades de acordo com a diversidade de experiências culturais, religiosas, linguísticas...</i> ▪ <i>Valorizar o trabalho individual;</i>

-
- *Diversificar metodologias de trabalho de acordo com as características individuais da criança.*
 - Considerando que a aprendizagem é um processo social:
 - *Fomentar o trabalho de grupo;*
 - *Organizar actividades de grupo (ex. passeios, jogos de grupo, contar histórias, dramatizações, etc.).*
 - Considerando que a aprendizagem significa mudança, dor e prazer...
 - *Motivar, estimular, elogiar...*
 - *Não intimidar, criar um clima de segurança e conforto;*
 - *Dar exemplo, ser modelo de comportamento.*
 - Considerando que a aprendizagem nunca está acabada:
 - *Procurar actualização;*
 - *Confrontar ideias anteriores com novas perspectivas,*
 - *Procurar “outros caminhos”, experimentar outras possibilidades, não acomodar.*
-

No contexto da formação, e apoiando a reflexão sobre as próprias experiências de aprendizagem, com vista a facilitar uma atitude promotora de aprendizagem por parte das crianças, e discutindo situações de aprendizagem de crianças e adultos, com vista à clarificação de princípios gerais, procurou-se facilitar o processo de transposição dos princípios para a prática.

Relativamente à temática “Currículo em EI”, foi considerado pertinente discutir o conceito, incluindo o de currículo oculto, e considerar que experiências e actividades se desenvolvem no JI com vista a concretizar um currículo. Entendendo currículo como o conjunto de experiências a partir das quais as crianças aprendem, e considerando essas experiências organizadas em diferentes contextos, de uma forma explícita ou implícita (organizadas e fornecidas pelos adultos ou que as crianças organizam e/ou descobrem por si próprias e a linguagem que os adultos utilizam quando conversam com as crianças e que as crianças utilizam entre si e todo o ambiente que circunda a criança), e acreditando que é a partir deste currículo, planificado ou não, que as

crianças aprendem, reflectiu-se nas características e funções do currículo, tendo sido efectuado pelos formandos uma lista de situações vivenciadas nos JI que fazem parte do currículo (“De que é feito o currículo? – conjunto de experiências a partir das quais as crianças realizam aprendizagens”) cuja síntese se apresenta, com os itens agrupados por áreas de conteúdo.

Quadro 7 – De que é feito o currículo? (síntese)

Situações vivenciadas nos JI (agrupadas por áreas de conteúdo)
<hr/>
<ul style="list-style-type: none">• Desenvolvimento pessoal e social:<ul style="list-style-type: none">▪ <i>Acolhimento das crianças;</i>▪ <i>Deslocação em fila (de crianças) para as salas;</i>▪ <i>Criança atenta (a alguma coisa);</i>▪ <i>Trabalho em grupo;</i>▪ <i>Interacção com a educadora;</i>▪ <i>Actividades livres;</i>▪ <i>Observação da preparação dos alimentos;</i>▪ <i>Exposição e valorização dos trabalhos produzidos (pelas crianças).</i>• Expressão e comunicação – Expressão motora, dramática, plástica, musical:<ul style="list-style-type: none">▪ <i>Desenho de uma figura;</i>▪ <i>Pintura;</i>▪ <i>Canto;</i>▪ <i>Dança;</i>▪ <i>Actividades motoras.</i>• Expressão e comunicação – Desenvolvimento da linguagem e abordagem à escrita:<ul style="list-style-type: none">▪ <i>Iniciação à escrita;</i>▪ <i>Aprendizagem das letras;</i>▪ <i>Aprendizagem da escrita do nome;</i>▪ <i>Aprendizagem da leitura;</i>▪ <i>Aprendizagem da escrita;</i> <hr/>

-
- *Recita de poesia,*
 - *Desenvolvimento da oralidade;*
 - *Conversa*
 - Expressão e comunicação - Matemática
 - Conhecimento do mundo
 - *Tratamento das plantas (natureza)*
 - *Estudo do meio.*
-

Esta actividade foi enriquecida com o desenvolvimento de uma outra (“Um dia típico no JI”) que contemplou a esquematização de actividades e rotinas vivenciadas no JI, com indicação pormenorizada das suas características (actividades individuais, em pequeno ou em grande grupo) e dos momentos de jogo e/ou de actividade livre, salientando, em cada situação, o potencial de cada actividade/rotina, do ponto de vista do desenvolvimento.

Na discussão travada acerca desta temática, procurou-se visualizar como o currículo planeado espelha as crenças dos seus autores relativamente à infância, à educação e à sociedade, e como em diferentes tempos e espaços pode haver lugar para diferentes currículos.

Foi desenvolvida uma discussão considerando o currículo como construção social (e, assim, definido em função do que a sociedade pretende), pensando-se sobre qual o perfil de crianças/cidadãos desejáveis: mais activos, participativos e autónomos ou (e considerando o outro extremo) mais passivos e submissos.

Foi ainda clarificada a diferença e a abrangência entre currículo e programa (este como um instrumento do currículo, mais centrado na operacionalização dos conteúdos desse mesmo currículo, que, por sua vez, pode abarcar mais do que um programa).

Especificamente em relação ao currículo oculto, e para além da discussão do conceito, analisou-se o impacto (positivo ou negativo) deste, sobre as crianças.

A reflexão foi alargada a aspectos como os recursos existentes; as possibilidades de escolha acessíveis à criança e o que é que ela escolhe; a influência do adulto nas decisões da criança; o funcionamento da criança em diferentes tipos de grupos e, ainda, à discussão acerca de quais os mecanismos a usar, para confirmar que as crianças se estão a desenvolver e como avaliar o que lhes é oferecido. Abrindo um espaço para apresentação de dúvidas e/ou sugestões em relação a esta temática, considerou-se que tinham sido alcançados os objectivos parcelares definidos (relativos à compreensão do conceito currículo, à consideração da existência de currículos ocultos nos JI).

A abordagem da temática “Porque fazemos o que fazemos?” visava criar um espaço de reflexão sobre as pessoas, ideias e experiências que influenciam a forma como se trabalha com as crianças e identificar essas influências no currículo que lhes é oferecido (isto porque embora muitas vezes não se tenha consciência dos fundamentos da acção educativa, é considerado que importa torná-los conscientes).

Considerando que muito do que o adulto faz com as crianças em JI, é feito de maneira implícita e que há coisas consideradas importantes que são feitas sem questionamento, estando as prioridades, muitas das vezes, mais relacionadas com as próprias experiências de infância do adulto, do que com as crianças com quem este trabalha, foi desenvolvida, no espaço da formação, uma actividade de reflexão individual complementada com partilha de ideias em pequeno grupo, sobre “O que achamos mais importante para as crianças”.

À semelhança do ocorrido nos trabalhos práticos realizados anteriormente, e sendo que desenvolveram a actividade vinte e oito elementos de entre os participantes na acção de formação, verifica-se também aqui, por parte dos formandos, uma extraordinária dificuldade de compreensão do que é solicitado bem como na redacção das respostas. Relativamente à solicitação de indicação de experiências que, como educadores/responsáveis de sala, providenciavam às crianças, tomando como referência as mais importantes para uma criança em particular (seleccionada por cada formando como base para a concretização do exercício), apuram-se, basicamente, anotações referentes a actividades não

fornecidas pelo educador, mas resultantes da iniciativa espontânea da criança, muito ligadas a regras de convívio social com valoração moral (regras de etiqueta e comportamento social). Chegando-se à discussão em pequeno grupo, verifica-se que poucos elementos conseguiram chegar a concluir esta parte da actividade. Mesmo nestes casos, e pelo apuramento dos registos efectuados, não parece ter sido conseguido o estabelecimento da relação entre a adequação das actividades oferecidas pelo educador no JI, ao grupo de crianças no seu todo e a cada uma das crianças em particular.

Relativamente ao tópico “O que aprendemos na nossa infância”, foi feito um apelo à memória de cada um dos formandos, que permitisse trazer ao presente aspectos com influência nas atitudes, valores e formas de relação com as crianças (por exemplo: experiências de escola e de aprendizagens na infância) e uma discussão em grupo, capaz de categorizar as situações identificadas em grupos temáticos estabelecendo relação entre elas e a relação e atitude educativa desenvolvida com as crianças, enquanto profissionais.

Considerando que ao longo da vida há mensagens de pessoas significativas que afectam a maneira como cada um pensa a educação de infância, foi desenvolvida individualmente uma actividade em que os formandos representariam graficamente a sua linha de vida, assinalando os momentos significativos e as pessoas que os protagonizaram. A determinação da mensagem deixada por essas figuras de referência e o estabelecimento da relação entre as mensagens e o desempenho profissional actual (como educador) era também parte integrante desta actividade. “Mensagens importantes na nossa vida”, revelou-se uma actividade extremamente difícil de levar a cabo, na medida em que a generalidade dos formandos não conseguia conceber uma representação gráfica da sua linha de vida, com a intercepção de momentos (marcos) indicativos da existência de pessoas e/ou acontecimentos significativos. Ultrapassada essa questão (que provocou uma demora substancial no tempo de execução da tarefa), apuraram-se registos de vida considerados muito ricos do ponto de vista da diversidade e do impacte emocional das experiências. Surgem situações de infância com relatos de pobreza, separação de pais e familiares por morte prematura destes (guerra, prisão política, doença, etc.); surgem registos de

percursos escolares irregulares e muitas das vezes facultados por favor e à custa de grandes sacrifícios e investimentos da família, e implicando afastamento da casa paterna (muitas vezes exigindo deslocação para outra cidade ou até para fora do país) e aparece a indicação de que os cursos em oferta não garantiam regularidade nem a qualidade mínima, pelo que as opções eram tomadas com base em critérios pontuais vários, que não passavam pela qualidade da formação ou pela orientação vocacional. Os registos relativos à vida adulta dos formandos mantêm uma carga considerada excessivamente pesada, que se relaciona com o estado de pobreza e de precariedade em que o país se encontra, com a vivência de vários períodos de guerra, em datas recentes, com a opção por parte de alguns formandos (que serão dos mais favorecidos social e economicamente) de separação dos filhos, para que estes possam estudar em países com sistemas educativos mais evoluídos e, na maior parte dos casos, com a indicação de uma situação laboral não estável e carente de formação própria. Tal como se vinha a verificar no desenrolar da formação, também no desenvolvimento desta actividade foi notória a heterogeneidade existente entre os formandos, quer do ponto de vista da faixa etária (com implicação nas histórias de vida) quer da formação académica e profissional. Apesar das grandes lacunas encontradas, alguns formandos estabeleceram relações directas entre ocorrências e/ou o impacte de pessoas significativas nas suas vidas durante a infância e a adolescência/juventude e a sua opção e estilo profissional actuais.

Considerando que os educadores são influenciados directa ou indirectamente pelas ideias e valores apresentados por pedagogos, foi apresentado para análise um conjunto de princípios básicos da educação de infância:

Princípios educacionais:

1. A infância é o fundamento de todo o resto da vida do indivíduo mas não é apenas uma preparação para a adolescência ou idade adulta, tem importância em si mesma.
2. As crianças desenvolvem-se a diferentes ritmos, de diferentes modos, emocional, intelectual, moral, social, física e espiritualmente. Todas essas áreas são importantes e todas se interligam umas com as outras.

3. Todas as crianças têm competências que podem e devem ser identificadas e promovidas.
4. As crianças aprendem a partir do que lhes acontece e a partir do que as rodeia. Não separam as suas aprendizagens em diferentes assuntos ou disciplinas.
5. As crianças aprendem melhor através das suas acções e não tanto através de instruções.
6. As crianças aprendem melhor quando estão activamente envolvidas e interessadas.
7. As crianças confiantes nelas próprias e nas suas capacidades reúnem as melhores condições para a aprendizagem.
8. As crianças necessitam de tempo e de espaço para realizarem trabalho de qualidade e verdadeiras aprendizagens fundamentais.
9. Aquilo que as crianças são capazes de fazer, e não tanto o que não são capazes de fazer, é o ponto de partida para a aprendizagem.
10. O jogo e a conversa são as principais maneiras de a criança aprender acerca dela própria, das outras pessoas e do mundo que a rodeia.
11. As crianças a quem se permite que pensem por elas próprias têm mais probabilidades de agir com independência.
12. As relações que as crianças estabelecem com outras crianças e outros adultos têm uma importância central para o seu desenvolvimento.

Start Right – The Importance of Early Learning

Sir Christopher Ball (1994)

Foi desenvolvida uma reflexão individual em torno destes princípios, seguida de debate em pequeno e grande grupo, de forma a seleccionar e hierarquizar por ordem de valor os princípios válidos para cada um dos formandos e identificar os que estão presentes na organização e dinâmica implementada nos respectivos JI.

Ainda no tópico “Princípios educacionais”, mas na perspectiva dos educadores que pretendem apoiar e promover aprendizagens efectivas por parte das crianças, foram apresentados para análise as seguintes princípios:

Princípios educacionais:

1. Construir relações de confiança com as crianças no sentido de estas desenvolverem sentimentos de segurança que lhes permitam arriscar, aceitar e ultrapassar as suas possíveis falhas.
2. Planear, com outros, experiência das crianças com base na observação e avaliação dos seus interesses, competências e necessidades.
3. Ter consciência da sua influência enquanto modelo de referência para as crianças e utilizar isso para questionar ideias estereotipadas.
4. Ter e tornar explícitas as suas elevadas expectativas em relação a todas as crianças na base de uma crença genuína nas suas capacidades de serem bem sucedidas.
5. Valorizar as ideias e sentimentos da criança.
6. Colaborar com todos os que estão envolvidos no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.
7. Reconhecer a sua necessidade de formação contínua e de desenvolvimento profissional.

Starting with quality

DES, 1990

Considerando a importância da tomada de consciência, por parte dos formandos, sobre o percurso vivido até ao início da actividade laboral com crianças em JI, foi desenvolvida uma actividade de reflexão individual seguida de discussão em grupo, com vista à identificação de conceitos e ideias repensados e/ou mudados na sequência do desempenho profissional. Em concreto, e no âmbito de uma atitude de “Flexibilidade e mudança”, foi identificada a diferença entre as aprendizagens individuais (realizadas por cada formando durante a infância) e o processo de aprendizagem vivenciado pelas crianças de hoje e foi efectuada a identificação de crenças relacionadas com a infância e o processo de aprendizagem. Neste contexto ponderou-se ainda acerca da vivência em sociedade multi-étnica e do trabalho desenvolvido com crianças e famílias de culturas e estratos sócio-económicos diferentes entre si, sendo equacionadas as

preocupações e perspectivadas modificações a implementar na forma de trabalhar.

A componente individual de reflexão e registo desta actividade foi desenvolvida no período pós formação. Para além da extrema dificuldade na expressão em língua portuguesa, também verificada nas actividades desenvolvidas anteriormente (ao nível da descodificação do significado de texto escrito e, na redacção das respostas, na organização sintáctica e morfológica, na diversificação semântica e na ortografia), foi relatada pelos formandos a dificuldade de desenvolver actividades de estudo nos seus contextos habitacionais, por ausência de prática de desenvolvimento de tais actividades e por extrema falta de condições logísticas (nomeadamente ao nível da falta de luz eléctrica, cujo fornecimento na Guiné-Bissau é reduzido e irregular).

Nas respostas obtidas (relativas a vinte e dois formandos) foram identificadas muitas diferenças relativamente aos processos de aprendizagem desenvolvidos no passado e actualmente. Foi indicado o aumento substancial da rede de educação pré-escolar, bem como do apetrechamento de alguns JI com equipamentos e materiais específicos e adequados para a infância e ainda a exigência, verificada em algumas instituições, da contratação de educadores de infância diplomados³². Foram identificadas outras diferenças significativas, principalmente ao nível das metodologias (das clássicas, em que a criança assumia uma postura passiva, com apelo, quase exclusivo, da memória, passando para as activas, com apelo à experimentação e à concretização). Foi também registado o aumento do conhecimento e respeito pela criança e pelos seus direitos, considerando as especificidades de cada cultura/etnia e estilo de aprendizagem (surgindo uma individualização na relação educativa e tendo sido suprimidos os castigos e maus tratos às crianças com dificuldades de aprendizagem). Foram ainda referidas alterações relativamente ao currículo e aos conteúdos abordados (com indicação da redução dos conteúdos escolares que são ministrados actualmente nos JI e o aparecimento de actividades promotoras

³² Refira-se que embora esta referência assinalada pelos formandos corresponda em parte à realidade verificada nos JI públicos, essa não é uma situação generalizada, na medida em que os JI públicos do país se situam apenas em Bissau e em número muito reduzido, tal como apresentado anteriormente, na caracterização da situação educativa pré-escolar na Guiné-Bissau.

do desenvolvimento da criatividade) e ao aparecimento actual da componente social de apoio à família (nomeadamente com a inclusão de refeições nos JI).

A função do educador de infância surge ainda referida por alguns formandos como a de “orientar” e “repreender” as crianças, no entanto, e de forma genérica, foi referida uma evolução qualitativa na abordagem educativa pré-escolar que se vem desenvolvendo nos últimos anos e indicada a importância do papel do educador e do impacto (positivo ou negativo) que ele tem no desenvolvimento da criança (independentemente de protagonizar uma metodologia de cariz mais tradicional ou mais moderno).

Relativamente às expectativas existentes no início da carreira profissional, verificou-se existir grande heterogeneidade entre os formandos: sendo referida como uma profissão “bonita” e agradável (“é bom ser educadora”), ser educadora foi considerada uma actividade fácil por alguns e difícil e complexa por outros (nomeadamente porque exige trabalho com crianças com características muito diversas, pertencentes a etnias diferentes, falando línguas diferentes, entre si e diferentes da usada pelo educador e adoptada pelo país como língua oficial, e apresentando diferentes níveis de desenvolvimento). Contrariando as expectativas iniciais, trabalhar com crianças veio a revelar-se “não uma brincadeira”, mas algo sério, “mais difícil do que trabalhar com adultos”, exigindo competência (nomeadamente no que se prende com o conhecimento da criança, a implementação da acção pedagógica e a avaliação da situação educativa), concentração e reflexão sobre a prática, vocação, dedicação e determinação, paciência e tolerância. Sobre a infância propriamente dita, também existiam, à data de início das respectivas carreiras, ideias preconcebidas pelos formandos que, aos poucos, foram sofrendo ajustes: temor de que as crianças fossem “insuportáveis” (do ponto de vista do comportamento) e incapazes de aprender (pela sua pouca idade). Ao contrário, outros técnicos referiram que esperavam que as crianças tivessem algumas capacidades, estando disponíveis para investirem nelas através de actividades experimentais (considerando a concretização importante na faixa etária pré-escolar) e partindo das competências das crianças como estratégia de superação das suas dificuldades. Foi ainda referida a opinião de que actualmente a EI está mais desenvolvida na Guiné-

Bissau do que estava no passado, altura em que foi exigida aos educadores a “tarefa árdua” de sensibilizar a população para a importância desta área de actividade.

Relativamente à característica multi-étnica da sociedade guineense, foi referido pelos formandos que esse aspecto revelava a “verdadeira africanidade” e que, sendo uma realidade existente em outras partes do mundo actual, pode encarar-se como uma “riqueza” (se a sociedade a vir e potencializar como uma mais valia). Nesta linha, foi considerado como contributo possível a prestar pelo sector da educação, o aproveitamento desta realidade para desenvolver com as crianças a experiência de convívio harmonioso com a diferença (partindo de situações concretas existentes nos JI para uma reflexão com as crianças sobre a diversidade de etnias, inserindo a reflexão num ambiente real de respeito pela diferença de raça, de etnia e de sexo, pela existência de patologia e/ou deficiência, etc.) e criando espaços de confiança às crianças oriundas de grupos minoritários, que lhes possibilitem viver a sua diferença em segurança, sem se sentirem ameaçadas nem discriminadas. Foi ainda ressaltado que tal trabalho implica adaptações metodológicas (individualização) e a existência de materiais específicos mas, sobretudo, exige uma atitude de compreensão e tolerância (e de carinho e de paciência) e de conhecimento específico, por parte dos educadores, da existência e das características de diferentes etnias (hábitos, costumes e outros aspectos culturais, língua, religião, ideias e crenças), capaz de assegurar a verdadeira inclusão de todas as crianças, mesmo em ambientes que lhes são estranhos. Para garantir esta postura, foi apontado como requisito essencial que os educadores se descentrem das suas próprias realidades étnicas, para criarem verdadeiramente espaços de comunicação e de tolerância, nas comunidades educativas onde trabalham (incrementando realizações que, mais do que respeitarem a comunidade de uma forma passiva, suportem, promovam e valorizem as suas opções culturais e sociais). Ainda neste enquadramento, e especificamente acerca das concepções e atitudes do técnico, foi referido pelos formandos que “todas as crianças são iguais”, havendo alguns que desenvolvem e especificam a ideia, referindo-se a “todos têm direitos iguais” e “todos têm direito à aprendizagem” e que cada ser social é único devendo ser respeitada a

diferença, dando direito a todos de conviverem pacificamente com elementos de outras etnias e culturas. Alguns formandos referem-se a grupos étnicos com lacunas de formação (escolar), exigindo ao educador o desenvolvimento de um trabalho de articulação entre o JI/escola e a comunidade, que poupe a criança de um choque cultural. Para garantir, por parte dos educadores, a referida atitude de tolerância e a capacidade de flexibilização curricular e metodológica (adoptadas de forma coerente e consistente), foi indicada a necessidade de providenciar espaços de reflexão e de formação aos docentes.

Em relação ao trabalho com famílias distintas (umas das outras), os formandos opinaram que deverá ser garantido o respeito pelos diferentes estilos, hábitos e costumes, numa atitude de solidariedade perante os problemas que surgirem. Afirmam a necessidade de que o educador reserve igual direito a todas as famílias (adaptando o estilo de atendimento e individualizando-o para cada família) e considere a diversidade como uma riqueza, sendo o educador um ser considerado afortunado, por ter o privilégio de lidar com essa riqueza. Neste particular, o papel do educador foi encarado como agente mediador gerador de são convívio entre os elementos de características diferentes de uma mesma comunidade, ou seja um promotor de interculturalidade. Consideram ainda que o conhecimento profundo do mundo dos pais é a chave para o conhecimento e a compreensão do que se passa com as crianças. Nas conclusões dos trabalhos de reflexão regista-se ainda a chamada de atenção para a necessidade de serem criados espaços de troca de informações e debates (reuniões), veículo de comunicação entre JI e pais, que ligue os dois mundos da criança: casa e escola. Para além desta atitude aliada e complementar entre famílias e educadores, os formandos indicam ainda a urgência na criação de um ambiente pedagógico adequado às crianças e um local de acolhimento estável para as suas famílias.

Contrariando as informações registadas pela maioria dos formandos, coincidente com as que generalizadamente foram sendo colhidas, principalmente através da opinião dos formandos e de outros técnicos de educação, surge um depoimento indicativo de que a maioria dos pais e famílias guineenses não dão valor à educação dos seus filhos. Este registo dissonante contraria também os dados de caracterização da situação educativa pré-escolar guineense,

compilados a partir de consulta documental e de observação e recolha de opiniões realizadas em visitas aos JI (elementos apresentados anteriormente neste trabalho). Reafirma-se a existência de um grande número de famílias (principalmente famílias letradas de Bissau ou de zonas urbanas) que demonstram valorizar a EI, reconhecendo a sua importância no desenvolvimento das crianças e como factor potencialmente facilitador do seu sucesso escolar futuro (principalmente pelo contributo na aprendizagem da língua portuguesa, ao nível da sua compreensão e expressão fluente). Acresce ainda como confirmação desta ideia, a constatação de que a maior parte dos centros educativos para a infância são privados, estando a sua frequência dependente de pagamento³³, o que exige aos pais guineenses um investimento que pesa no orçamento familiar mensal. Considerando a situação económica precária do país, que se reflecte na grande maioria da população, a opção pela matrícula e manutenção das crianças nos JI, atesta, em nosso entender, o apreço que estes pais têm a este sector da educação. Há ainda, por parte de outros formandos, a ideia do JI como estrutura correctora e complementar de lacunas/deficiências educativas transmitidas pelas famílias, mas estes mesmos formandos destacam a importância da relação próxima entre educadores e famílias, apresentando sugestões concretas de modelos e estratégias de trabalho (reuniões, entrevistas, visitas dos pais ao JI e convívios e participação dos pais na gestão do JI). Nesta linha, surgem outros registos que apontam para o envolvimento em todo o trabalho desenvolvido no JI, nomeadamente ao nível da elaboração do projecto educativo. Complementando, há ainda a opinião de quão enriquecedor é, a nível pessoal e profissional, o desenvolvimento de trabalho com famílias.

Reflectindo sobre aspectos que “gostariam de modificar na forma de trabalhar com as crianças”, verificou-se uma maior escassez na apresentação de ideias (relativamente a este tópico, surgem apenas indicações de quinze formandos). Há referência ao interesse em organizar a acção educativa com base em orientações curriculares e em alterar metodologias e atitudes educativas (dar espaço ao brincar e a actividades de experimentação e desenvolver competências de observação e de relação com as crianças). Há uma

³³ Reafirma-se que actualmente, a frequência de JI públicos também é sujeita a pagamento.

preocupação relativa à postura e função do educador, que surge identificado como organizador do contexto educativo e, assim, responsável por ele (incluindo aspectos do currículo oculto), sendo referência/modelo para as crianças e “companheiro” que “as deverá ajudar a serem homens capazes de conduzir este país a bom rumo”. Verifica-se uma atitude de atenção pela infância (“respeitar as crianças como elas são” e “(respeitar) as experiências que têm”) e uma abertura para a mudança (alterar a dinâmica/disposição da sala, passando a adoptar a modalidade de *atelier* ou “cantinhos”). Surgem ainda referências à necessidade de fornecimento de formação aos profissionais de educação, de forma a assegurar-lhes a habilitação para o trabalho com todas as crianças e providenciar-lhes “a mudança de comportamentos e atitudes”.

No que se prende com a identificação de preocupações, verifica-se um ainda mais reduzido número de indicações registadas pelos formandos, o que pode estar relacionado com a exigência implícita no tópico, mas também com o facto de este constituir a parte final desta actividade de reflexão, que como as outras, se revelou muito exigente relativamente ao tempo de concretização (podendo, por esse motivo, não ter sido concluída na totalidade por alguns formandos). Há referências à situação actual do país, com imensas dificuldades sociais e económicas, com tendências “desagregadoras” e “não afectuosas”, o que se revela desadequado e atentatório do bem-estar das crianças. A mesma situação conduz a uma instabilidade profissional e à existência de atrasos no pagamento de salários a muitos profissionais, o que também acarreta um clima laboral deficiente. É reforçado pelos formandos o desejo de contribuição para a melhoria da educação pré-escolar no país, havendo, para isso, uma abertura para a mudança e para o aperfeiçoamento profissional: trabalhar no âmbito de orientações curriculares; elaborar programas adequados e inovadores; alterar práticas de trabalho e utilizar materiais diversificados, em ordem a garantir o alcance dos objectivos (“que as crianças aprendam, porque foram para o JI para isso”). Sendo expressa a convicção de que o sucesso educativo das crianças depende de um adequado desempenho profissional (por parte do educador), é indicada a disponibilidade para fazer formação em serviço que apoie a actualização dos conhecimentos e a experimentação de um tipo de prática

diferente (do que é desenvolvido actualmente). Foi ainda registado como preocupação, encontrar uma forma de conjugar os códigos do JI com os de casa, sem que a criança sinta roturas nem clivagens. A actividade terminou com a partilha entre todos os formandos, dos aspectos considerados essenciais, abordados na reflexão sobre as pessoas, ideias e experiências que influenciam a forma de trabalhar com as crianças.

Relativamente à temática “Desenvolvimento de orientações curriculares para a EI na Guiné-Bissau”, procurou-se conhecer aspectos chave da abordagem curricular portuguesa, estabelecendo ligações com a realidade curricular dos JI na Guiné-Bissau, e encetar a preparação de um documento relativo a OC para a EI na Guiné-Bissau.

Foi criado um espaço de apresentação e de clarificação dos conceitos currículo, programa e orientações curriculares, e respectivas relações existentes entre eles. As OC portuguesas, com indicação dos fundamentos em que assentam, foram apresentadas como exemplo e como material de base para reflexão. Foi também apresentado o papel e os cuidados e aspectos a considerar pelo educador que se situe numa posição de construtor e de responsável pelo desenvolvimento do currículo – organizador do ambiente educativo, necessitando de prestar atenção às áreas de conteúdo e de garantir a continuidade e a intencionalidade educativa e, nesse sentido, sendo obrigatoriamente executor de actividades de observação e planeamento conducentes à acção e à sua avaliação. As suas características de comunicador e de promotor de articulação (com as entidades e estruturas do contexto presente e futuro das crianças) são, também aqui, de considerar como muito importantes.

Considerando as convergências existentes entre programas de educação de infância de qualidade e programas inclusivos, que respondam às necessidades de toda as crianças, discutiu-se “o que é que tem sentido enquanto currículo para a EI, na Guiné-Bissau?”, através da elaboração da actividade “O que é que as crianças devem aprender e desenvolver no JI, na Guiné-Bissau? Porquê e como?” Sugeriu-se que, em pequenos grupos, fossem registadas todas as ideias, organizadas por áreas de conteúdo ou de desenvolvimento, mas este processo

veio a verificar-se demasiado complexo, tendo-se optado, em alguns grupos, pela elaboração de listas “soltas” (não organizadas por categorias). Seguidamente, confrontaram-se os consensos existentes entre os grupos relativamente às produções apuradas, utilizando como base de trabalho o texto de apoio “Intervenção Educativa” de Gabriela Portugal (1998) e o “Programa – Educação para as crianças de idade pré-escolar” da Direcção Geral de Ensino/Departamento de Educação Pré-Escolar do Ministério de Educação Nacional da Guiné-Bissau (s.d.).

Tendo sido identificadas questões chave relativas à abordagem curricular e pensando na realidade curricular dos JI locais, este trabalho resultou na elaboração pelos formandos do documento/esboço relativo a OC para a educação de infância na Guiné-Bissau, que se apresenta (síntese de trabalho de grupo de 07/01/2004):

Quadro 8 – Esboço de OC (síntese)

O que é que as crianças devem aprender e desenvolver no JI na Guiné-Bissau? Porquê e como?	
O QUÊ? (QUE CONTEÚDOS?) / PORQUÊ?	COMO? (EXEMPLOS)
Desenvolvimento pessoal e social	
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e respeitar as regras da vida em comum. • Construir uma boa imagem de si próprio e um sentimento de auto-confiança. • Desenvolver atitudes facilitadoras de aprendizagens futuras (auto-controlo, autonomia e auto-organização, concentração). • Respeitar e aceitar as diversidades (étnica, cultural, religiosa, familiar e outras). 	<ul style="list-style-type: none"> • No dia a dia, o educador ser um modelo de cortesia cumprimentando adultos e crianças, e demonstrando no seu comportamento para com os outros atitudes de respeito, solidariedade, entreaajuda, cortesia, escuta, etc. • Aprender hábitos de saúde, segurança e higiene (ex. lavar bem as mãos, utilizar adequadamente a casa de banho). • Aprender a estar em momentos de refeição. • Trabalhar em grupo e adoptar um comportamento individual que tem em conta a vida em colectivo. • Realizar jogos de regras.

	<ul style="list-style-type: none"> • Respeitar e arrumar o material após utilização. • Valorizar as iniciativas, esforços, produções, etc., da criança (ex. valorização e exposição das realizações das crianças). • Realizar actividades ou eventos que atendam às diversidades.
Expressão e comunicação	
<i>Expressão motora</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Agir e exprimir-se através do corpo. • Consciencialização e conhecimento do corpo e sua relação com o exterior (esquerda, direita, em cima, em baixo, etc.). • Controlar voluntariamente movimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Correr e outras formas de locomoção (trepas, deslizar, balouçar, rodopiar, saltar a pés juntos ou num só pé, etc.). • Iniciar um movimento, parar, seguir vários ritmos e várias direcções. • Dançar. • Receber e atirar objectos (ex. bolas ou outros materiais) com as mãos ou com os pés, na sala ou no exterior. • Enfiamentos e entrelaçamentos, carimbagem.
<i>Expressão dramática</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar a dramatização como meio de expressão de sentimentos e ideias, e situações de vida quotidiana. 	<ul style="list-style-type: none"> • Brincar / jogo de faz de conta ou simbólico. • Representação de histórias. • Fantoques. • Teatro de sombras. • Mimar histórias, canções.
<i>Expressão musical</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Explorar sons, ritmos e melodias criados ou reproduzidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escutar, cantar, dançar, tocar e criar.
<i>Expressão plástica</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar o desenho como meio de expressão e representação. • Criar composições gráficas ou plásticas a duas ou três dimensões. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenhar. • Pintar (dedo, pincel, pena, etc.). • Cortar / recortar. • Dobrar. • Colar. • Construir. • Modelar e fazer digitinta.
Desenvolvimento da linguagem e abordagem à escrita	
<ul style="list-style-type: none"> • Participar nas interacções verbais ocorrentes em situações de comunicação. • Utilizar a linguagem para evocar acontecimentos na sua ausência (passados, futuros ou imaginários). • Familiarizar-se e compreender o 	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever utilizando lápis e papel. • Ouvir histórias (lidas ou contadas pelos adultos). • Contar histórias (pelas crianças). • Ver livros de histórias e fazer leitura de imagens, de símbolos e de palavras. • Facilitar o acesso a material escrito. • Lenga-lengas.

<p>funcionamento do código escrito.</p> <ul style="list-style-type: none"> Sensibilização e iniciação à língua portuguesa (língua oficial). 	<ul style="list-style-type: none"> Adivinhas. Ouvir e dizer poesia. Conversar / dialogar. Escutar e expressar-se através da linguagem. Verbalizar os diferentes acontecimentos que ocorrem ao longo do dia.
Matemática	
<ul style="list-style-type: none"> Localizar no espaço e tempo. Classificar objectos, coisas e acontecimentos de acordo com as suas propriedades de forma a estabelecer relações entre eles, formando conjuntos. Abordar noções de quantidade e de número. 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Para a criança a possibilidade de situar objectos no espaço começa pela construção da imagem orientada do seu próprio corpo, distinguindo o que está à frente, atrás, em cima, em baixo, fora, dentro, perto, longe, e mais dificilmente direita e esquerda. Ver área de expressão motora.</i> <i>A organização da noção de tempo estrutura-se a partir do tempo real vivido pela criança, pela sua verbalização (agora, antes, depois, hoje, ontem, amanhã, etc.) Ver área de expressão da linguagem.</i> Explorar formas, grandezas, quantidades, cores. Medir e pesar.
Conhecimento do mundo	
<ul style="list-style-type: none"> Satisfazer a curiosidade e desejo de saber. Promover a capacidade de identificação e resolução de problemas. Promover atitudes de respeito pelo ambiente e pelas identidades culturais. 	<ul style="list-style-type: none"> Observar e descrever materiais, pessoas e acontecimentos do espaço próximo e alargado Estabelecer relações entre objectos, pessoas e acontecimentos. Organizar actividades que despertem o interesse pelas tradições da comunidade. Proporcionar conhecimentos acerca das diferentes realidades sócio-culturais, étnicas, religiosas e outras. Observar, discutir e interpretar fenómenos da natureza, incentivando comportamentos de respeito pelo ambiente.

A ter em consideração:**Importância da actividade espontânea da criança**

Trabalhar áreas de conteúdo não significa realizar práticas “escolarizantes” sem sentido para as crianças. As áreas de conteúdo supõem a realização de actividades, dado que a criança aprende a partir da exploração do mundo que a rodeia. Se a criança aprende a partir da acção, as áreas de conteúdo são áreas de actividade baseadas no nível de desenvolvimento da criança, na sua actividade espontânea e lúdica (brincar), estimulando o desejo de explorar, criar e transformar. O prazer de aprender, ainda que parta da actividade livre e do brincar da criança, também exige esforço, concentração e investimento pessoal.

Importância da articulação de conteúdos

As diferentes áreas de conteúdo devem ser consideradas como aspectos a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências educativas e não como compartimentos ou disciplinas a serem trabalhados separadamente. O educador planifica actividades que sirvam objectivos abrangentes que proporcionam aprendizagens em várias áreas curriculares.

Relativamente à temática “Observação de práticas” procurou-se discutir formas de observação, pensando a observação enquanto forma de auto-avaliação de práticas; identificar questões orientadoras da observação e considerar como os valores e crenças afectam o que se escolhe para observar e as interpretações que se fazem sobre essas mesmas observações.

A definição de objectivos, a programação e a conclusão dos produtos são actividades extremamente absorventes que dificultam a percepção do que se passa no desenrolar do processo de um determinado trabalho. Com enquadramento nesta consideração, procurou encontrar-se uma definição de “observação” e listar momentos/situações passados no JI, que seja importante observar.

Sendo considerado e aceite que não é possível ser bom educador sem desenvolver atitudes de observação, a falta de tempo para observar e registar as observações é uma queixa recorrente apresentada pelos adultos que trabalham com crianças pequenas. A questão foi discutida em grupo, sendo efectuado um levantamento de formas de integrar a observação no trabalho regular com crianças.

Foi desenvolvida uma actividade individual que culminou com debate em grupo, visando “encontrar questões orientadoras de observação”. As áreas de expressão dramática e expressão plástica; conhecimento do mundo (horticultura); socialização (acolhimento); educação física, música, matemática e actividades de leitura e escrita; actividades de desenvolvimento da linguagem (dizer poesia); os espaços dedicados à saúde (higiene e vacinas) e, ainda, os espaços dedicados às dimensões da diversidade cultural/étnica, foram as áreas/aspectos indicados como mais necessitados de serem observados atentamente.

A avaliação da competência do profissional, efectuada por entidades externas, foi referida como uma “ameaça” e, por isso, um obstáculo à realização de observação útil. Também na categoria das barreiras à observação, foram indicados o número elevado de crianças por sala e a “(má) disposição” das crianças. Como aspectos facilitadores da observação, foram apontados a “(boa) disposição” das crianças e da educadora.

Depois de ter sido feita a identificação dos aspectos que requerem uma atenção especial, deverá passar-se à planificação do passo seguinte.

Ainda acerca da temática “Observação de práticas” foi desenvolvida a actividade designada por “Porquê? O quê? Como? Quem?”, procurando promover nos formandos uma atitude de questionamento sobre as práticas. Foram apresentadas questões para reflexão, relacionadas com os critérios determinativos da escolha de uma área ou aspecto específico da vida do JI para ser observado com mais detalhe e efectuada uma ponderação acerca do que se pretende saber ao certo, quando se observa (foram indicados os seguintes exemplos de tópicos a considerar: a organização do espaço e do tempo; os equipamentos e materiais (acessibilidade, manutenção, relevância, quantidade, etc.); regras, interacções, diferenças e necessidades individuais e formas de comunicação e linguagem oral (utilização da língua portuguesa). Ponderou-se também sobre as diversas formas de registo (notas escritas, fotografias, gravações, etc.) e, por último, na selecção dos adultos a envolver no processo de observação.

Os produtos resultantes desta actividade, desenvolvida sob a forma de trabalho individual registado por escrito, indiciam que os formandos começam a apresentar mais facilidade na execução deste tipo de trabalhos. Efectivamente, e considerando o tipo de respostas obtidas, poderá afirmar-se que estas são reveladoras de uma reflexão profunda e pormenorizada e, como se pretendia, muito situada nas práticas profissionais (grande parte das respostas estão enquadradas no tópico, revelam criatividade e sentido crítico, e permitem que se estabeleça uma relação com o desenvolvimento da actividade laboral dos formandos). No entanto, continua a ser evidente a grande heterogeneidade entre

os formandos participantes: de geração, de formação (geral e profissional) e de experiência laboral.

Analisando o processo de realização das tarefas, pode referir-se que neste caso (indicado a título de exemplo), dos trinta e quatro elementos que efectuaram esta actividade, surgem apenas dois registos a lapiseira, sendo todos os outros a lápis. Individualmente foi feito um rascunho das respostas às questões apresentadas na folha de actividades, que foi posteriormente passado a limpo (não foi encontrada nenhuma solução alternativa a este processo moroso, que fosse satisfatória para os formandos, o que parece indiciar a falta de experiência na execução de trabalhos semelhantes aos que são apresentados na formação). É frequente a devolução de fichas com as últimas questões por responder (por impossibilidade de permanência na tarefa por mais tempo que, por norma, excede o previsto no programa da formação) e, em muitas situações, é notória a falta de compreensão da sugestão/pergunta, expressa na ficha. Nesta actividade em concreto, e contrariamente ao que tinha sido solicitado, verifica-se, em alguns casos, a não indicação da área de actividade do JI sobre a qual se efectua a reflexão, mas sim a inclusão de áreas relativas à vida estudantil dos formandos e não à sua actividade profissional como educadores/responsáveis de sala em JI³⁴.

Para além da verificação da dificuldade da descodificação de texto escrito em português (dificuldade muito acentuada por parte de alguns formandos), verifica-se também uma extraordinária dificuldade na escrita em português, quer do ponto de vista da organização das ideias e da disposição e concordância das palavras na frase, quer do ponto de vista da ortografia. Esta situação ocorre mesmo no caso dos formandos que conseguem situar-se no tópico em discussão, o que exige uma permanente proximidade e apoio das formadoras em todos os momentos da formação. Esta situação veio a manter-se ao longo de todas as etapas da formação que foram desenvolvidas até ao momento presente. Procurando encontrar estratégias de solução para este problema, privilegiou-se a disposição da sala de forma a que se formassem pequenos grupos (em todas as

³⁴ Havendo um grupo de formandos muito jovens, ainda próximos de um passado recente como alunos do liceu, considera-se justificado o aparecimento de áreas como a filosofia e a história, no espaço que era sugerido se dedicasse às áreas/aspectos dos JI, encarados como merecedores de uma atenção mais detalhada.

situações, mesmo nas de exposição das formadoras para o grande grupo) e alternância entre o desenvolvimento de actividades, individual e em grupo, procurando assim que em todos os momentos fosse fácil a cada um dos formandos aceder aos colegas para esclarecimento de dúvidas pontuais. Esta estratégia veio a manter-se ao longo de todos os blocos de formação, verificando-se uma gradual estabilização dos grupos, uma vez que os formandos, voluntariamente, começaram a tender para a ocupação dos mesmos lugares. Por vezes, nos registos dos formandos, surgem termos e designações referidas na formação, que eventualmente eram desconhecidos para a maior parte dos participantes (por exemplo: currículo, conteúdos programáticos, áreas de conteúdo, etc.), surgindo usados fora de contexto, sem que haja uma coerência entre os termos escolhidos e o que, supostamente, se pretende dizer. Perante tal constatação, procurou-se acautelar a explicitação e operacionalização de todos os termos técnicos referidos na formação, o que veio a acontecer em todos os módulos de formação que foram desenvolvidos até ao momento presente. Apesar das dificuldades encontradas, e aqui explicitadas, considerou-se haver uma evolução na prestação dos participantes enquanto formandos, e existir uma riqueza nas suas reflexões, a aproveitar como material a partilhar entre todos no decurso da formação. Confrontando as conclusões parcelares a que o grupo de formandos chegou em cada área do programa, com outros contextos de formação, e tendo em conta a situação inicial, foi considerado existir um balanço geral bastante positivo.

Considerando ainda as questões relacionadas com o tópico indicado, foi apresentado aos formandos, como exemplo, a seguinte listagem de aspectos a considerar, numa hipotética observação a realizar:

Exemplo de aspectos a considerar na observação do “cantinho da casinha”:

- Regras:
 - Existem regras?
 - Que regras?
 - Todas as crianças conhecem essas regras?
 - Em que base são feitas as regras?

- Quem assegura a manutenção dessas regras?
- Existem regras que poderiam ser eliminadas?
- Pela observação, haverá alguma regra que necessite de ser implementada?
- Algumas crianças criam as suas próprias regras?
- Equipamentos / materiais
 - Que equipamentos estão disponíveis às crianças neste cantinho?
 - Que equipamento está guardado de reserva?
 - Que outro equipamento é necessário?
 - Existem outros materiais no JI que poderiam ser integrados na casinha?
 - Que materiais são mais utilizados, menos utilizados ou não utilizados de todo pelas crianças?
 - Os materiais são utilizados por todas as crianças ou só por algumas?
 - As crianças utilizam os materiais de formas esperadas ou dão-lhes usos alternativos?
- Linguagem:
 - Que oportunidades de desenvolvimento da linguagem são esperados a partir dos equipamentos providenciados?
 - A linguagem é trabalhada?
 - Poderá a sua utilização ser complexificada e alargada? Se sim, como?
 - O tipo de linguagem utilizada é muito diversificado ou rotinado?
 - Prestar muita atenção ao tipo de linguagem.
- As crianças:
 - Que crianças utilizam o cantinho da casa?
 - São as mesmas crianças que o utilizam durante todo o tempo?
 - Todas as crianças têm oportunidade de brincar no cantinho da casa, caso o desejem?
- Os adultos:
 - Durante quanto tempo permanece o adulto no cantinho da casa?
 - Qual o papel do adulto no cantinho da casa?
- O jogo:

- As crianças estão envolvidas em jogo paralelo ou cooperativo?
- O jogo tem uma natureza repetitiva?
- Observar o jogo de faz de conta – está relacionado com situações conhecidas?
- O tipo de jogo e a linguagem utilizada pelas crianças estão relacionados?

O questionário surge como um exemplo e pretende ser um guião para ajudar a perceber melhor o que se passa no “cantinho da casinha”, apoiando a prática de um olhar crítico ao que é providenciado às crianças.

Na sequência da análise deste documento, foi proposto aos formandos uma actividade de observação, a realizar em JI e, assim, alternativa à formação. Para isso foi fornecido o guião “Questões para observação no JI”, propondo-se a selecção de uma actividade vista sob a perspectiva das questões seguidamente indicadas.

Quadro 9 – Guia de observação

Questões para observar no JI

1. O que é que as crianças estão a fazer? (Através de que “lentes” é que a actividade está a ser observada? As crianças estão realmente a fazer aquilo que o educador quer que elas façam? O observador consegue aperceber-se que há diferenças entre os objectivos curriculares do educador e o currículo da criança? A interpretação do observador sobre o que está a acontecer, coincide com a da criança? O observador consegue aproximar-se das perspectivas das crianças e experienciar o que elas vivem?).
 2. O que é que as crianças estão a aprender? (Será que é possível acertar garantidamente na resposta a esta pergunta ou será preferível considerar as hipotéticas aprendizagens, a obter com as diversas actividades que se facultam às crianças? Haverá forma de controlar este processo (garantindo que determinada actividade resulta de determinada aprendizagem)? Será que é dado espaço para as crianças expressarem e aplicarem as aprendizagens que efectuam? Como é que este aspecto se pode relacionar com a organização do contexto educativa e com as interacções a desenvolver com os adultos?).
 3. Até que ponto isso é importante ou vale a pena? (Espera-se que uma aprendizagem seja útil, mas como é que pode ser efectuada a medição dessa utilidade? Será útil listar actividades e eventuais aprendizagens delas resultantes, explicitando a conexão
-

entre elas? Uma atitude de questionamento relativamente a práticas, crenças e valores educacionais enraizados, permite obter uma outra perspectiva sobre o currículo que se pratica...).

4. Qual o papel do adulto? (O que faz o adulto: o que diz, o que faz, como interage, o que não faz, o que não diz, etc.? Com que criança não houve oportunidade de falar, de brincar, de desafiar? Qual a relação existente entre o que o adulto faz e o que as crianças fazem? As acções das crianças modificam as opções dos adultos? E o contrário...?)
 5. O que pensa fazer a seguir? (Olhar para o que se passa no JI permite compreender melhor os objectivos e as consequências do que se faz e do valor do trabalho. Olhar para o “o quê” e para o “porquê do que acontece no JI, facilita a tarefa de programar o que fazer a seguir, e fazê-lo e iniciar novamente o ciclo de observação, descrição, análise e reflexão... num processo (pedagógico) que é constante e permanente).
-

Esta actividade, realizada por vinte e oito formandos, foi efectuada nos JI envolvidos no Projecto sendo que, os técnicos de serviços e os profissionais que são de fora de Bissau e que, por causa da formação, estão afastados dos JI onde trabalham, se deslocaram, para este efeito, aos JI de Bissau.

Deduz-se a existência de um empenho na execução da tarefa, pela forma cuidadosa e minuciosa das descrições. No entanto os formandos têm, ainda, dificuldade de se afastarem do relato factual de ocorrências. Em todo o caso foi criado um espaço de discussão sobre tipos de observação e de pensar a observação enquanto forma de auto-avaliação de práticas, que também serviu para apresentar e reconhecer questões norteadoras da observação e ainda, para pensar a tomada de decisões resultante de observações efectuadas.

Como actividade inicial da segunda semana de formação, foi lançada uma proposta de avaliação dos trabalhos desenvolvidos anteriormente. Tal avaliação passou pelo enunciado escrito, efectuado individualmente e posteriormente afixado na parede da sala, dos “dois aspectos mais inovadores e importantes para o trabalho” abordados na primeira semana de formação. Em síntese, as declarações apuradas foram as seguintes:

Quadro 10 – Retrospectiva da Formação I (síntese de dados de opinião)

Aspectos inovadores e importantes para o trabalho	
<ul style="list-style-type: none"> • A criança e a infância; • Valorização da criança, das suas opiniões e realizações; • Valorização da diversidade (étnica, cultural, religiosa, etc.); • Melhorar a educação de infância; • Princípios educacionais; • Educação experiencial; • Aprendizagem e desenvolvimento: (clarificação do) conceito e processo; • (Clarificação do) conceito de currículo e seus componentes e descoberta da existência de currículo oculto (e do seu impacte no desenvolvimento); • Áreas de conteúdo; • OC para a educação pré-escolar da Guiné-Bissau; 	<ul style="list-style-type: none"> • Regras para fazer observação (da criança em actividade, do contexto educativo e das práticas pedagógicas); • Organização do contexto educativo e programação do trabalho (no JI); • Relação pedagógica; • Factores com impacte nas crianças e no seu desenvolvimento; • Atitude de questionamento (pensar o porquê e o como); • Trabalho em equipa (na formação e no JI); • Formação (aprender coisas e “arrumar ideias”, relacionar a teoria com a prática, reflectir nos assuntos, fazer trabalhos individuais e de grupo e tirar conclusões).

A abordagem do ponto “Dos objectivos às práticas”, visou identificar finalidades/objectivos gerais do trabalho em JI e os objectivos específicos conducentes às finalidades e discutir formas de monitorizar o processo educacional.

Foi considerado que no desenvolvimento de um plano curricular é necessário saber 1) onde se quer chegar? (i. e., quais são as finalidades e objectivos gerais, e quais são os objectivos específicos, a partir dos quais se podem realizar os objectivos gerais ou finalidades; 2) como chegar até lá? (i. e., que recursos humanos e materiais é preciso mobilizar, incluindo aspectos relacionados com o espaço e a organização do contexto educativo, e 3) como saber que se está na

direcção certa? (i. e., analisar os progressos alcançados e avaliar a qualidade do trabalho).

As questões indicadas foram abordadas através da realização de trabalhos em pequeno grupo (posteriormente partilhados em grande grupo), indutores da identificação de grandes metas e principais características da EI, bem como da reflexão sobre o percurso a fazer para as alcançar, através da definição de objectivos específicos. Neste âmbito houve espaço para a clarificação de características dos objectivos, bem como dos critérios a observar na sua definição. Em síntese, com estas actividades, pretendeu-se que os formandos ficassem habilitados a identificar finalidades e objectivos específicos, a considerar formas de concretizar objectivos e a avaliar e registar os progressos realizados, monitorizando a qualidade do serviço prestado.

No que se refere ao ponto sete do programa, referente à “Qualidade em EI”, promoveu-se um debate que contemplou a apresentação de várias perspectivas de qualidade em educação de infância.

Foram lançados reptos (como por exemplo, o que se entende por um JI de qualidade? ou o que deveria ser exigido para ser dada a autorização de abertura de um JI?) e apresentada uma proposta de reflexão efectuada em pequenos grupos sobre a temática. Os registos obtidos, também a partir de um guião de apoio à reflexão, foram sintetizados, sendo feita posteriormente a sua divulgação posterior ao grande grupo.

Quadro 11 – Qualidade em EI (síntese)

Parâmetros (indicados pelos formandos) a considerar na análise da qualidade de um contexto educativo	Explicitação do conceito de qualidade (considerações apresentadas pelos formandos)
<ul style="list-style-type: none"> • Currículo do JI adequado à realidade da GB; • Recursos humanos qualificados; • Recursos didácticos (programas livros, 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação dos aspectos mais importantes e diversificados para melhorar algo que se quer melhorar / Eficácia; • Conjunto de condições criadas para atingir

brinquedos, jogos, etc.); <ul style="list-style-type: none"> • Espaço amplo disponível para as actividades (interior e exterior, arejado e bem iluminado, confortável); • Quartos de banho (para as crianças e para os adultos); • Recinto vedado; • Parque infantil equipado com baloiços e escorregas; • Mobiliário adequado à idade das crianças (tamanho, segurança, etc.); • Número de crianças por sala: cerca de vinte e cinco; • Trabalho de equipa; • Relação de partilha entre o JI e a comunidade; • Ambiente em volta do JI: limpo, agradável e aprazível. 	objectivos preconizados. <ul style="list-style-type: none"> • Resultado positivo de um trabalho que é aceite pelos intervenientes, cujo processo se desenvolve num ambiente de grande emoção e participação activa de todos em direcção aos objectivos preconizados. • (Qualidade) é tudo o que é bom e aceitável pela sociedade, direccionado para um determinado fim. • Condições que se reúnem, numa pessoa ou num determinado estabelecimento, para atingir um objectivo.
---	--

Foi feita a apresentação de outras perspectivas sobre qualidade em educação de infância, especificamente as definidas em 1999 por Pascal e Bertram, em 1998 por Lillian Katz e em 1994 por Ferre Laevers, que se indicam:

Acerca da qualidade... (Pascal e Bertram, 1999):

- A qualidade é um conceito valorativo, subjectivo e dinâmico que varia com o tempo, a perspectiva e o lugar... sendo inadequado estabelecer definições precisas, fixas e estáticas de qualidade...
- ... há aspectos da prática e do conteúdo educativo que fornecem um conjunto nuclear de condições que favorecem experiências de aprendizagem pré-escolar de alta qualidade...
- ... existe um consenso entre teóricos e profissionais acerca do que é básico na qualidade da educação de infância.

Acerca da qualidade... (Lillian Katz, 1998):

- Perspectiva orientada de cima para baixo (modo como o contexto é visto pelo adulto em geral).
- Perspectiva orientada de baixo para cima (...pela criança).
- Perspectiva exterior-interna (... pelas famílias e profissionais).
- Perspectiva exterior (...pela sociedade em geral).

Acerca da qualidade... (Ferre Laevers, 1994):

- A qualidade de um contexto educativo pode ser analisada em função de três categorias de análise:
 - Objectivos, efeitos ou resultados atingidos através do programa.
 - Meios a partir dos quais se pretende atingir determinados objectivos, efeitos ou resultados.
 - Processos vivenciais da criança no decurso de programa.

Para apoiar a reflexão acerca desta temática, foi efectuada a análise do texto de Lillian Katz “Cinco perspectivas sobre qualidade” (1998) e foram apresentadas algumas questões para discussão. Nomeadamente, e a propósito da ponderação sobre a avaliação da qualidade através de objectivos e/ou de efeitos ou resultados atingidos através de programas (o que pressupõe que a avaliação é feita com base na evolução na aprendizagem e no desenvolvimento), levantou-se a questão de 1) a aprendizagem e o desenvolvimento serem processos que não ocorrem (apenas) a curto prazo; 2) ser difícil distinguir o que resulta do desenvolvimento normal da criança e o que resulta da implementação de um programa educativo e 3) da dificuldade de conceber/tomar a decisão sobre os instrumentos a adoptar para avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento. Foram ainda referidos e analisados especificamente como susceptíveis de se constituírem como parâmetros de avaliação da qualidade, alguns aspectos do contexto educativo em que se intervém para alcançar objectivos (por exemplo proporção adultos/crianças, qualificações e estabilidade dos profissionais e respectivas condições de trabalho, características das relações adultos/crianças, qualidade e quantidade dos equipamentos e materiais, espaço por criança, cuidados de saúde, higiene e segurança, etc.). Pensando ainda na avaliação

através dos meios a partir dos quais se pretende alcançar os objectivos (que se consideraram dimensões úteis no levantamento e programação de estratégias de regulamentação dos contextos e na previsão dos efeitos da educação pré-escolar) foram apresentadas para discussão 1) a questão da diferença existente entre as crianças, dificultando a aferição da adequação da intervenção que é desenvolvida com cada uma delas e 2) a impossibilidade de controlar, efectivamente, o efeito significativo e perdurável de um programa numa criança, na medida em que isso depende essencialmente da forma como ele é vivido pela criança. Nesta linha, e pensando que “A forma real ou verdadeira de prever os efeitos de um programa é avaliar a qualidade de vida experimentada por cada criança que nele participa no dia a dia” (Katz, 1998), analisou-se a importância de considerar a perspectiva da criança.

O último tema a ser apresentado neste bloco de formação foi “A abordagem experiencial”, com o modelo experiencial de avaliação da qualidade de Laevers (1994), esquematizado na figura que se apresenta.

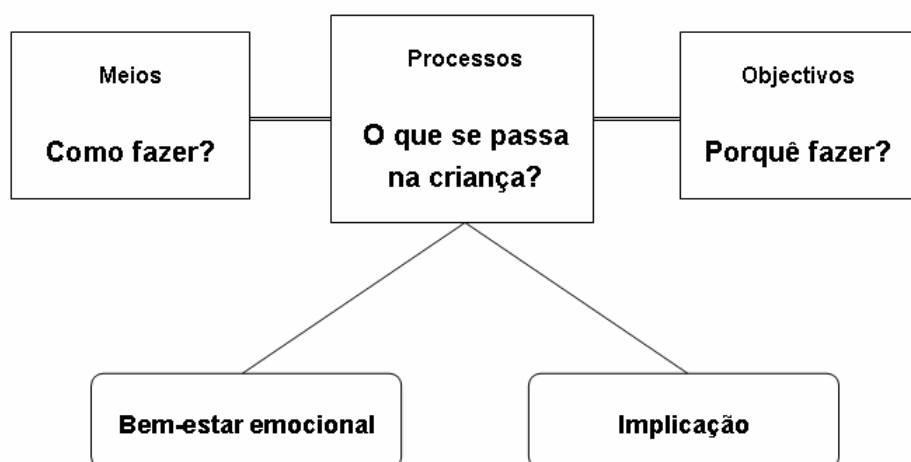


Figura 9 – Modelo experiencial de avaliação da qualidade, Laevers (1994)

Começou por se fazer o enquadramento histórico da Educação Experiencial (com início na Bélgica, em 1976), fazendo-se referência às bases teóricas de

sustentação desta abordagem educativa. Foi ainda apresentado o esquema conceptual deste modelo (esquema do Templo), sendo explicitadas sucessivamente as componentes que o integram.

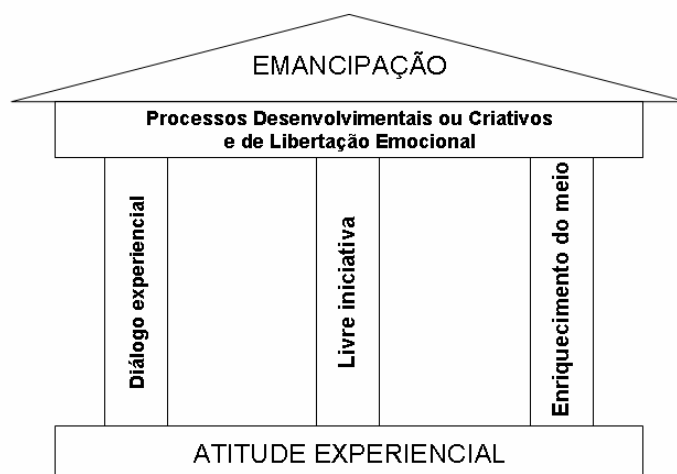


Figura 10 – Esquema conceptual do Templo

Concretamente, foram definidos os conceitos de “atitude experiencial” (observação do adulto para apreender o vivido da criança e reconstrução da experiência do outro ao nível da própria experiência do (adulto) observador); “livre iniciativa da criança” (princípio que se refere aos esforços para estimular a autonomia da criança, que engloba um conjunto de regras e acordos que garantem um desenrolar fácil das actividades da sala e um máximo de liberdade para cada criança); “diálogo experiencial” (atitude que se fundamenta em princípios de aceitação, empatia e autenticidade, que enfatiza uma relação mais profunda e autêntica com as crianças) e “enriquecimento do meio” (princípio que se refere à oferta de materiais e de actividades estimulantes, o mais diversificados possível, no sentido de satisfazer interesses e necessidades desenvolvimentais da criança e em que o educador tem um papel crucial enquanto mediador cultural). Foram ainda apresentados e definidos os outros dois conceitos que completam o referido esquema do templo: “processos desenvolvimentais ou criativos e de libertação emocional” (em que se criam novas estruturas mentais e

em que as crianças são ajudadas a lidar com problemas emocionais) e “emancipação” (significando a dispensa de acrescentar gastos de energia com sentimentos de incerteza, impotência, depressão, ansiedade, etc., e a apresentação evidente de vitalidade, apreço pelo que a vida oferece, com capacidade de estabelecer relações de intimidade, de tomar iniciativas, estar aberto(a) ao mundo e possuir sentimentos de pertença e de ligação).

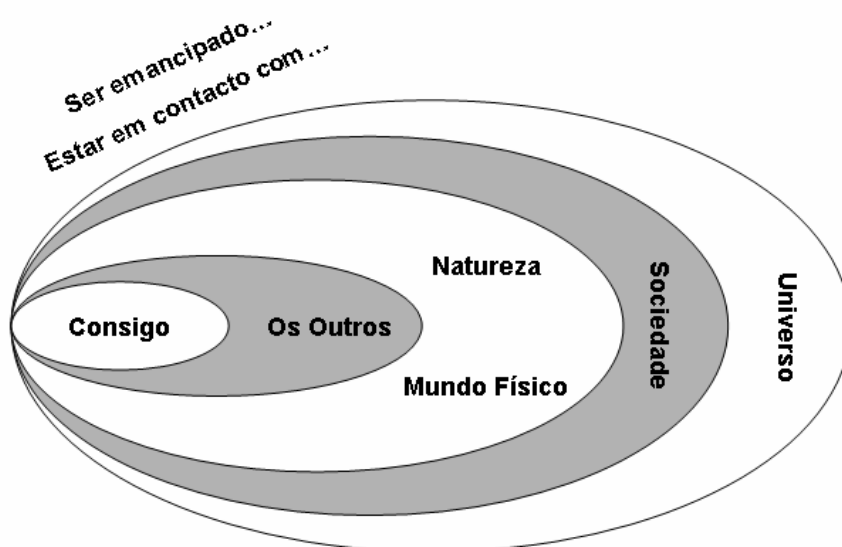


Figura 11 – Interacção do ser emancipado (consigo e com o universo)

Em conexão e interacção com a emancipação e com os processos desenvolvimentais e de libertação emocional, foram referidos os conceitos de “implicação “ e de “bem-estar emocional”, como conceitos-chave neste modelo educativo.

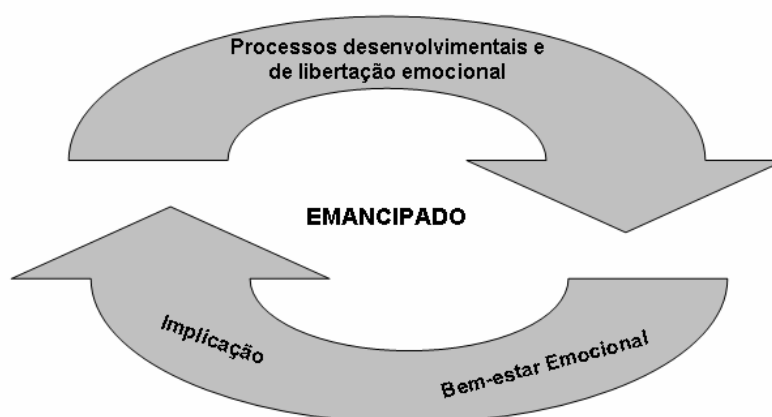


Figura 12 – Processo gerador de emancipação

Partindo-se para uma reflexão conducente a uma definição do conceito de implicação, foi proposta aos formandos a realização de uma actividade individual de descrição resumida de uma experiência onde tivesse tido lugar o fenómeno de implicação (preferencialmente uma situação, passada em contexto educativo ou não, em que o sujeito implicado tivesse sido o próprio formando). Posteriormente, e em situação de trabalho em pequenos grupos, foram apresentadas e discutidas cada uma das situações descritas (o enquadramento circunstancial e o vivido por cada pessoa), considerando o que é característico do fenómeno implicação e quais os elementos que propiciam alta implicação.

Dos registos apresentados pelos seis grupos constituídos pelos trinta e três formandos que desenvolveram a actividade, apresenta-se em síntese os pontos de reflexão apurados.

Quadro 12 – Implicação (síntese de reflexão)

Características e elementos que provocam implicação	
<ul style="list-style-type: none"> • Características de implicação: <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Desejo ou vontade de agir/ânsia;</i> ▪ <i>Interesse;</i> ▪ <i>Orgulho, satisfação;</i> ▪ <i>Persistência;</i> ▪ <i>Envolvimento / empenho / "engajar-se";</i> ▪ <i>Concentração;</i> ▪ <i>Dinamismo;</i> ▪ <i>Iniciativa;</i> ▪ <i>Entusiasmo;</i> ▪ <i>Admiração;</i> ▪ <i>Espanto;</i> ▪ <i>Motivação / sensibilização;</i> ▪ <i>Assume responsabilidades;</i> ▪ <i>Sente-se parte integrante da acção, do processo...</i> ▪ <i>Procura soluções;</i> ▪ <i>Festa / alegria / emoção / felicidade.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos que provocam alta implicação: <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Situações que "mexem" connosco...</i> ▪ <i>Desespero;</i> ▪ <i>Saúde ameaçada;</i> ▪ <i>Revolta, indignação, inconformismo;</i> ▪ <i>Atrapalhação;</i> ▪ <i>Medo;</i> ▪ <i>Aflição;</i> ▪ <i>Tristeza, dor, sofrimento.</i> ▪ <i>Diálogo;</i> ▪ <i>Contactos / entreaajuda;</i> ▪ <i>Inquietação;</i> ▪ <i>Vontade de conhecer ou perceber;</i> ▪ <i>Satisfazer a curiosidade;</i> ▪ <i>Encontrar respostas ou soluções para problemas.</i>

A partir da elaboração do inventário das características de alta implicação, a compreensão da explicitação do conceito, tal como foi definida pelos autores do modelo EDEX, foi facultada aos formandos, no seguinte formato:

- Uma qualidade da actividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência;
- Caracteriza-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia;

- É determinada pela necessidade de exploração e pelo nível de desenvolvimento;
- Implicação resulta em desenvolvimento.

Considerando a implicação como indicador de qualidade, pode determinar-se a partir da medição do seu nível (e em cada momento e em cada actividade) o modo como a criança está a aproveitar o que se lhe oferece. Esta informação pode recolher-se em qualquer tipo de actividades ou situações e com qualquer criança, independentemente do seu nível de desenvolvimento. Sendo o reflexo de uma vida mental intensa, a implicação é o resultado de uma complexa interacção entre diversos factores, criando óptimas oportunidades para iniciativas inovadoras. É um parâmetro que permite ao educador a aferição da sua intervenção, respeitando o seu posicionamento, dando informação imediata e apontando caminhos de intervenção. Segundo esta proposta de acção, prestar atenção a este fenómeno, revela-se indispensável ao educador que pretende que os educandos realizem aprendizagens fundamentais ou significativas, geradoras de desenvolvimento.

Assim, e relacionado a implicação com as aprendizagens fundamentais, considerou-se que o nível de prontidão cognitiva da criança em relação à tarefa, afecta todo o processo de construção de conhecimentos, ou seja de conhecimentos profundos. Considerou-se ainda que as crianças podem variar muito a nível da quantidade de apoio que necessitam e da medida em que podem beneficiar desse apoio e que os bons educadores centram a sua actividade na região de desenvolvimento próximo, apoiando a manutenção de elevados níveis de implicação da criança.

Aceitando estes pressupostos, analisados e debatidos em grande grupo, passou a desenvolver-se um trabalho de pesquisa (em pequeno grupo), visando a identificação de sinais de implicação. Em síntese, foram apurados os seguintes indicadores³⁵, que foram comparados com os que são indicados pelo modelo EDEX. A referida confrontação, foi efectuada e discutida em grande grupo.

³⁵ Inscritos a itálico, como acontecerá neste trabalho, sempre que o registo e/ou a síntese de registos se refira a textos e/ou a opiniões emitidas pelos formandos.

Quadro 13 – Indicadores de Implicação

(Cf.: indicadores identificados pelos formadores / explicitação pelo modelo EDEX)

Indicadores de Implicação	
Síntese do apuramento dos formandos	Indicação do modelo EDEX
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Alegria;</i> • <i>Responsabilidade;</i> • <i>Zelo / dedicação / cuidado / empenho;</i> • <i>Responsabilidade;</i> • <i>Expressão verbal;</i> • <i>Posição/postura do corpo – firmeza;</i> • <i>Concentração;</i> • <i>Tempo de reacção – iniciativa;</i> • <i>Persistência;</i> • <i>Estar activa.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Expressão facial e postura; • Concentração; • Persistência; • Precisão; • Energia; • Expressão verbal; • Criatividade; • Tempo de reacção.

Passando para a abordagem da avaliação da implicação, foi apresentada a “Escala de Implicação para Crianças ” em uso no modelo EDEX e a listagem de sinais de implicação que podem ser “medidos”, bem como a respectiva operacionalização dos conceitos e a explicitação dos níveis de implicação, passíveis de serem observados. Estes elementos são confrontados com a descrição de situações exemplificativas de cada tipo de caso.

Explicitando resumidamente o conteúdo do referido documento, indica-se os seguintes sinais e níveis de implicação, bem como o esquema gráfico da escala de implicação:

Sinais de implicação:

- Concentração – A atenção da criança dirige-se para um campo reduzido: o da sua actividade. Apenas estímulos intensos do seu ambiente a podem atingir e eventualmente distrair.

- Energia – A criança investe muita força e aplicação na actividade. Isto é feito, por exemplo, falando alto, apoiando-se com força sobre a folha, ou construindo algo com zelo. Mas igualmente, a energia psíquica pode ser deduzida a partir do rosto que exprime uma reflexão intensa.
- Criatividade – Esta característica é relativa à utilização plena, por parte da criança, das suas faculdades na sua actividade. O seu comportamento é mais do que uma acção rotineira. A criança age na fronteira das suas competências e ultrapassa-se. Criatividade não significa forçosamente que se realizem produtos originais mas que a criança possa trazer um contributo individual correspondente ao seu nível.
- Postura e expressão facial – Os sinais não verbais da implicação são uma importante ajuda na sua apreciação. Podemos distinguir entre uns olhos que olham distraidamente o vazio e um olhar interessado. Mesmo na criança observada de costas, é possível constatar a ausência de implicação.
- Persistência – Se existe concentração toda a atenção e energia estão focalizadas num determinado ponto. Persistência tem a ver com a duração dessa concentração. As crianças que estão ocupadas com implicação não abandonam facilmente a actividade. Pretendem continuar a experienciar a satisfação da actividade intensa e não se deixam facilmente tentar por outras actividades atraentes. O tempo de implicação numa actividade depende evidentemente da idade e do nível de desenvolvimento da criança.
- Precisão – As crianças implicadas com implicação evidenciam frequentemente um cuidado particular com o seu trabalho, prestando atenção a detalhes e actuando com precisão.
- Tempos de reacção – As crianças implicadas respondem rapidamente a estímulos interessantes e revelam uma intensa motivação para passar à acção.
- Expressão verbal – Por vezes as crianças indicam elas próprias se estão ou se estavam implicadas. Solicitar novamente uma determinada história ou jogo, por exemplo, pode ser revelador.

Níveis de implicação:

- Nível 1 (ausência de actividade) – Não há actividade e a criança está mentalmente ausente. Se existe alguma acção, esta é somente uma repetição estereotipada de movimentos muito simples.
- Nível 2 (actividade frequentemente interrompida) – Há uma actividade em curso mas esta é frequentemente interrompida.

- Nível 3 (actividade mais ou menos contínua) – A criança está ocupada numa actividade de forma mais ou menos contínua mas falta concentração, motivação e prazer. É um funcionamento rotineiro sem grande investimento de energia. Facilmente se interrompe a actividade quando um estímulo atraente surge.
- Nível 4 (actividade com momentos intensos) – Acontecem momentos de intensa actividade mental. Outros estímulos, mesmo que atraentes, não conseguem seduzir realmente a criança sendo as eventuais interrupções sempre seguidas de uma actividade intensa.
- Nível 5 (actividade intensa persistente) – Actividade intensa. Existe total implicação expressa em elevada concentração, energia, persistência e criatividade. Qualquer perturbação ou interrupção é experienciada como uma ruptura frustrante da actividade em curso.

Escala de Implicação						
Descrição da actividade	1	2	3	4	5	Explicação

Figura 13 – Escala de Implicação

(Modelo EDEX, Centro de Educação Experiencial de Leuven, Bélgica)

O passo seguinte da formação passou pela execução de exercícios práticos, efectuados em pequeno grupo, a partir da análise da descrição de seis situações típicas de JI.

Os trabalhos, elaborados pelos formandos organizados em seis grupos, indicam uma aproximação aos conteúdos, nomeadamente através da utilização

de terminologia específica (sinais e níveis de implicação, livre iniciativa da criança, etc.) mas não a total interiorização do esquema apresentado: nem no que se prende com a avaliação do nível de implicação de uma criança em actividade, nem no que se refere à análise dos níveis de implicação enquanto critério de avaliação de qualidade da intervenção educativa.

Passando para o conceito de bem-estar emocional, e utilizando a mesma metodologia que foi usada para o tratamento do conceito de implicação, foi solicitada aos formandos, uma lista de características indicadoras de bem-estar emocional, sujeitando-a, no final da actividade, ao confronto com as indicações constantes no modelo EDEX. Eis, em síntese, o apuramento final, partilhado com o grande grupo de formandos.

Quadro 14 – Indicadores de Bem-estar emocional

(Cf.: Apuramento pelos formandos / Explicitação do conceito pelo modelo EDEX)

Bem-estar emocional	
Síntese de apuramento (formandos)	Explicitação do conceito (modelo EDEX)
<ul style="list-style-type: none"> • Bem-estar emocional é... <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Estar feliz /alegre / sorridente;</i> ▪ <i>Ter sentido de humor</i> ▪ <i>Ser sociável;</i> ▪ <i>Ter paz;</i> ▪ <i>Estar protegida / segura;</i> ▪ <i>Ter saúde / ser são;</i> ▪ <i>Ser trabalhadora,</i> ▪ <i>Ser activa /dinâmica;</i> ▪ <i>Estar disponível / cooperante;</i> ▪ <i>Ser responsável;</i> ▪ <i>Estar motivada;</i> ▪ <i>Ser bem alimentada;</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Bem-estar emocional é... <ul style="list-style-type: none"> ▪ Um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, quanto a pessoa está relaxada, expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia. ▪ Porque a situação se conjuga com as suas necessidades, a pessoa tem um auto conceito positivo e está bem consigo própria. ▪ Bem-estar emocional resulta em saúde emocional.

<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Ser criativa;</i> ▪ <i>Ser imaginativa;</i> ▪ <i>Estar concentrada / atenta;</i> ▪ <i>Ser sensível / carinhosa / amável;</i> ▪ <i>Ser espontânea;</i> ▪ <i>Ter à vontade;</i> ▪ <i>Ser extrovertida e comunicativa;</i> ▪ <i>Estar despreocupada;</i> ▪ <i>Ter estabilidade familiar / económica;</i> ▪ <i>Ter compreensão no amor;</i> ▪ <i>Ver realizados os seus desejos;</i> ▪ <i>Ter liberdade</i> ▪ <i>Sentir-se bem.</i> 	
--	--

Para aprofundar esta temática, reconhecidamente nova para os formandos presentes, criou-se um espaço de reflexão em grande grupo, começando por se abordar a questão da livre iniciativa das crianças (um dos pilares do esquema do Templo, no modelo experiencial). Em toda a discussão se procurou conectar os fundamentos e razões defendidos teoricamente, com situações reais, experienciadas pelos formandos nos JI.

Em concreto foi analisada a situação das crianças em JI na Guiné-Bissau, tendo-se chegado ao consenso que não há muito espaço para a livre iniciativa das crianças. Reflectiu-se sobre a diferença entre a livre iniciativa das crianças para escolherem as actividades e situações em que as crianças podem fazer “tudo” o que querem e o caos se instala.

A EDEX foi apresentada como um modelo que tem regras e onde há limites a respeitar (que garantam que o meio é preservado e que “tudo corre bem”) – o que exige muita organização do educador. Foram dados exemplos de funcionamento em salas de EDEX e apresentadas situações em que as crianças

quebram as regras estabelecidas – e da intervenção que o educador tem nestas situações, apoiando a criança a reflectir sobre a situação.

Foi discutida a possibilidade de envolver as crianças na definição das regras da sala/JI, na resolução de problemas e de conflitos que aí acontecerem e na tomada de decisões, conferindo-lhes um papel de gestores do JI (relativamente ao tempo e ao espaço).

Discutiu-se ainda acerca da importância de escutar a palavra da criança (as suas opiniões e sugestões), considerando-se que as crianças são pessoas de direito. Nesta linha, reflectiu-se ainda sobre se o espaço do JI (também) lhes pertence e se sobre ele têm direitos.

Discutiu-se acerca dos processos de passagem (gradual) de uma prática em que as crianças assumem um papel passivo, para uma outra em que lhes é proposto um papel activo.

Relembrando o conceito de implicação e a sua ligação com o desenvolvimento, debateu-se a relação entre livre iniciativa e implicação, concluindo-se que o educador deverá privilegiar espaços de livre iniciativa da criança.

Relembrou-se a importância de facultar à criança actividades desafiantes mas não de um nível de tal forma complexo que se tornem, por isso, desmobilizadoras (e relembrou-se a relação deste ponto de equilíbrio com os níveis de implicação da criança).

Falou-se sobre o controlo da qualidade da intervenção (processos), lembrando-se como o bem-estar da criança e a sua implicação nas actividades, dão indicadores ao educador que lhe permitem aferir da adequação dessa mesma actividade.

Foi ainda clarificada uma questão surgida em relação à avaliação dos níveis de implicação em crianças de idades diferentes. Considerando que a implicação se pode observar em qualquer idade, em qualquer actividade e com qualquer tipo de crianças (sobredotadas e/ou com atraso no desenvolvimento), foram alertados os formandos no sentido de esperar por observações diferentes e por sinais de

implicação diferentes, em crianças de idades / níveis de desenvolvimento diferentes.

Foi ainda debatida a questão da inexistência de relação entre a falta de implicação e o baixo nível intelectual ou a “preguiça” da criança. De novo se reforçou a ideia de como a observação de baixa implicação transmite ao educador, a informação de que a estratégia, ou a actividade, ou os materiais, etc., necessitam de ser mudados para responderem às especificidades das crianças em presença.

Passando para um outro pilar do esquema do Templo (enriquecimento do meio), apresentaram-se exemplos de actividades que podem ser exploradas de forma rotineira ou altamente criativa, discutindo-se particularidades da própria actividade e da atitude do adulto, em cada uma das hipóteses.

Em relação ao diálogo experiencial, o terceiro pilar do esquema do Templo, foram lembrados os significados de aceitação, empatia e de autenticidade, conceitos novos e difíceis de compreender plenamente pela maior parte dos formandos.

Os espaços de debate em grande grupo e de reflexão em torno de exercícios práticos possibilitaram uma apreensão relativa desta temática. Efectivamente, e se é possível considerar que se houve alguma compreensão acerca dos conceitos apresentados, também parece persistir alguma dificuldade na sua real apropriação (nomeadamente no que se prende com o conceito de implicação e com a prática da observação que visa identificar, na criança em actividade, os sinais objectivos e visíveis que identificam este estado).

Voltou a apresentar-se a escala de implicação de Leuven, sugerindo-se uma actividade prática, a efectuar em contexto real (JI) fora do espaço horário da formação. Em concreto foi proposto a observação de crianças em duas situações diferentes. Sendo opcional o número de crianças a observar, sugeriu-se a selecção de crianças que levantam algum tipo de problema / dúvida³⁶.

³⁶ Esta actividade, a realizar em contexto real (JI) fora do espaço de formação, foi proposta para ser efectuada no espaço de três dias. Veio a revelar-se alguma dificuldade por parte dos formandos na sua execução, pelo que voltaram a ser abordados os conteúdos subjacentes à sua realização e se repetiram exercícios práticos semelhantes, com base na visualização de imagens em vídeo. Por este motivo e por

Para treino desta tarefa em situação de formação (passível de se recorrer ao apoio de colegas e/ou das formadoras em caso de necessidade) fez-se a visualização de um vídeo passado em JI, solicitando-se aos formandos a determinação de níveis de implicação de algumas crianças indicadas. Da parte dos formandos houve um interesse particular em aferir os níveis de implicação encontrados pelos participantes nos diversos grupos, sendo chamada a atenção para a importância do educador treinar o olhar para observar as crianças e as situações de JI. Foi mais uma vez feito o alerta de que a implicação não é uma característica da criança, nem esta actividade de observação visa encontrar causas nem fazer juízos (para além de que é razoável esperar que as crianças não estejam sempre, em todas as actividades, com um nível de implicação elevado).

Sendo evidente a dificuldade dos formandos atribuírem um valor (num intervalo de cinco pontos) ao grau de implicação das crianças visualizadas no vídeo, acordou-se reduzir a divisão do intervalo em três pontos, referentes, respectivamente, aos níveis baixo, médio e alto de implicação.

Voltando a falar-se de diálogo experiencial e procurando fazer uma reflexão sobre a qualidade da comunicação, foi desenvolvida uma actividade com vista a facilitar a identificação de características de um bom ouvinte e de um mau comunicador (estas últimas através da listagem de características pessoais, identificadas pelo próprio, o que se veio a revelar factor de dificuldade para o desenvolvimento da tarefa).

Eis, em síntese, os aspectos apurados pelos formandos, que foram partilhados em grande grupo.

solicitação dos formandos, os registos só vieram a ser entregues e discutidos mais tarde do que tinha sido inicialmente previsto, tendo sido evidente a dificuldade generalizada na apropriação do conceito “implicação” e no domínio da tarefa de observação e registo, que tinha sido solicitada. Os registos foram entregues por um número muito reduzido de formandos (treze), tendo alguns adoptado o intervalo de cinco níveis explicitado na escala e tendo outros reduzido o intervalo para três níveis (como veio a ser sugerido, para simplificação). Foi entregue aos formandos a apreciação escrita e comentada aos registos de observação dos níveis de implicação das crianças.

Quadro 15 – Diálogo experiencial / qualidade da comunicação (síntese)

Aspectos positivos numa comunicação	Características de uma comunicação bloqueada (existência de...)
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Confiança;</i> • <i>Amizade;</i> • <i>Meiguice;</i> • <i>Discrição;</i> • <i>Dar opiniões / conselhos;</i> • <i>Responsabilidade;</i> • <i>Experiência;</i> • <i>Solidariedade;</i> • <i>Cultura;</i> • <i>Frontalidade;</i> • <i>Sinceridade;</i> • <i>Firmeza,</i> • <i>Honestidade;</i> • <i>Serenidade;</i> • <i>Dinamismo;</i> • <i>Com carácter;</i> • <i>Respeito;</i> • <i>Capacidade de análise;</i> • <i>Compreensão;</i> • <i>Disponibilidade;</i> • <i>Sensibilidade.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ofensa;</i> • <i>Desprezo;</i> • <i>Desatenção;</i> • <i>Vaidade;</i> • <i>Arrogância;</i> • <i>Intriga;</i> • <i>Falta de solidariedade;</i> • <i>Falar de mais;</i> • <i>“Pieguice”;</i> • <i>Exibicionismo;</i> • <i>Falta de sinceridade / (estar com) rodeios;</i> • <i>Calunia;</i> • <i>Agressividade.</i>

Como complemento desta actividade, foi proposto um exercício de reconhecimento de sinais bloqueadores de comunicação, a partir de situações descritas (reconhecimento por identificação com sinais observados em outras

peças ou identificados no próprio), num primeiro momento desenvolvido em reflexão individual, e posteriormente alargado à discussão em grupo.

Com enquadramento nesta temática específica, ponderou-se na necessidade que o adulto tem de reflectir sobre o nível de comunicação estabelecido para apoiar o desenvolvimento da criança e compreender o que (eventualmente) esteja a bloquear o desenvolvimento / aprendizagem.

Voltando a explicitar e desenvolvendo o conceito de diálogo experiencial, como um princípio que enfatiza uma relação mais profunda e autêntica com as crianças e se fundamenta na aceitação, empatia e autenticidade, foram apresentados os processos de libertação emocional e de criação e desenvolvimento, que ocorrem na criança. Neste contexto, analisou-se a atitude assumida pelo educador (que oferece liberdade e surge como não ameaçador, mas expressando a sua compreensão pela criança e os seus sentimentos, de forma adequada) e o efeito sentido pela criança (que se abre aos sentimentos e se mostra autêntica, descobrindo-se a si própria e adquirindo confiança e serenidade para desenvolver as suas explorações pessoais).

Complementando o trabalho desenvolvido, e ainda no contexto da mesma temática, foi analisada uma lista de “necessidades de base” da criança, cuja satisfação importa ter garantida (necessidades físicas, de afecto e atenção, de segurança, clareza e previsibilidade, de reconhecimento, de se sentir competente e de valores).

Foi apresentada a “Escala de Diálogo Experiencial Educador-Criança”³⁷, e efectuados exercícios práticos a partir de situações descritas, apresentadas.

Foi realizada uma breve reunião com os formandos, orientada e coordenada pelos responsáveis do Projecto, com o propósito de relembrar o objectivo definido previamente, de dinamizar uma estrutura de supervisão³⁸. Nesse sentido foram organizados cinco grupos/equipas e designados os respectivos supervisores, tendo ficado acordado que a distribuição efectuada passaria a vigorar também no âmbito da formação.

³⁷ A referida “Escala de Diálogo Experiencial Educador-Criança” foi traduzida e adaptada em 1996, pela Professora Doutora Gabriela Portugal (DCE-UA).

³⁸ O resumo da referida reunião será descrito mais a frente neste trabalho, em capítulo específico.

A formação teve continuidade com a apresentação de “10 pontos de acção para a promoção da implicação e bem-estar emocional”. Neste âmbito, discutiram-se formas de organizar e dinamizar o contexto educativo no JI, incluindo a ponderação sobre o estabelecimento de limites e o estabelecimento de acordos para definição de regras (para apoio desta reflexão foi analisado o texto “Estabelecimento de limites”³⁹).

A partir da visualização de um vídeo de crianças em actividade em JI (com modelo de funcionamento experiencial), e pensando em cada um dos pontos de acção apresentados, foram elaborados trabalhos de grupo, que constaram da apresentação de propostas de alterações a efectuar pelos formandos nos respectivos JI. As listagens apuradas foram, posteriormente, apresentadas a todos os formandos, por um representante de cada grupo.

“Porque e como basear um contexto educativo na actividade livre da criança? – ‘Manifesto’ pelo brincar”, foi a temática apresentada em seguida, com apoio de considerandos (manifesto) e de tópicos para reflexão projectados a partir de acetato. Neste contexto discutiu-se sobre o conhecimento teórico exigido ao educador promotor de tais práticas - que deverá estar habilitado a explicar 1) porque baseia a sua prática na livre iniciativa da criança e 2) quais os benefícios que daí advêm para as aprendizagens e desenvolvimento das crianças.

O início da terceira semana de formação começou com uma actividade de reflexão individual, sendo solicitado aos formandos a indicação de um aspecto aprendido na formação, considerado importante para o trabalho e favorecedor do melhoramento das práticas. Em síntese, foram os seguintes os registos efectuados (partilhados, no final da actividade) pela totalidade dos formandos presentes.

³⁹ O texto “Estabelecimento de limites” foi traduzido e adaptado pela Professora Doutora Gabriela Portugal (s.d.) (DCE-UA).

Quadro 16 – Retrospectiva da Formação II (síntese de dados de opinião)

Aspectos importantes para o trabalho no JI, favorecedores do melhoramento das práticas	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Observação;</i> • <i>Metodologias activas;</i> • <i>Atitude experiencial;</i> • <i>Livre iniciativa;</i> • <i>Implicação / avaliação dos níveis de implicação;</i> • <i>Bem-estar emocional;</i> • <i>Diálogo experiencial;</i> • <i>Educação experiencial;</i> • <i>Organização do currículo / orientações curriculares para a EI na Guiné-Bissau;</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Organização do contexto e das práticas educativas;</i> • <i>Áreas e conteúdos programáticos: pensar “o quê, o porquê e o como”;</i> • <i>Expressões, expressão dramática e jogos livres;</i> • <i>Melhorar a qualidade da EI na Guiné-Bissau;</i> • <i>Privilégio de trabalhar com crianças;</i> • <i>Trabalhar em grupo (na formação).</i>

Como base para uma reflexão sobre actividades que ajudam as crianças a explorar o mundo dos sentimentos, emoções e valores, foram visualizadas imagens vídeo relativas a situações passadas em JI que estão organizados e a desenvolver dinâmicas segundo o modelo de educação experiencial.

Considerando que muitas crianças não têm oportunidade de explorar e de expressar as suas emoções e que isso também acontece com muitos adultos, e ainda que as dificuldades emocionais vividas na infância são por vezes difíceis de reparar mais tarde, importa atender este domínio e ajudar as crianças a lidarem bem com ele, aceitando bem as emoções, não as suprimindo e sendo capazes de as expressar de forma compreensível e aceitável. Há, ainda, a considerar que a atenção com o bem-estar emocional envolve os seguintes aspectos: preventivo (evitando e/ou minimizando os riscos do desenvolvimento de dificuldades emocionais futuras) e curativo (ajudando as crianças que já manifestam dificuldades emocionais).

No contexto desta temática e considerando quatro emoções básicas (alegria, medo, zanga e tristeza) das quais muitas outras emoções derivam, foi apresentada a "Caixa das emoções", material desenvolvido pelo Centre for Experiential Education, Leuven, Belgium, sendo feito o seu enquadramento teórico e indicadas as suas características, objectivos e potencialidades, especificando-se os seus componentes e exemplificando actividades passíveis de serem desenvolvidas, a partir da sua utilização⁴⁰.

Reflectindo sobre o ambiente educativo propício para a libertação de emoções e do carácter permanente com que este domínio necessita de ser encarado, debateu-se acerca das medidas específicas a implementar com crianças com dificuldades emocionais e com problemas desenvolvimentais, bem como sobre o papel do educador que se confronta com estas situações. Sendo a Educação Experiencial uma abordagem nova com que os formandos se deparavam pela primeira vez, e constatando-se haver especificidades não totalmente compreendidas e interiorizadas, discutiu-se novamente a relação entre o risco de desenvolvimento da criança (em uma ou em mais áreas desenvolvimentais) em situações em que é manifesto o seu baixo nível de implicação. Em concreto foram analisadas as intervenções com incidência específica nas áreas desenvolvimentais de percepção corporal e psicomotricidade; linguagem e competências comunicativas; estimulação do pensamento e raciocínio e autonomia, ponderando-se na necessária diversificação da oferta, no sentido de que esta se adapte a todas as crianças (incluindo as infradotadas e as sobredotadas).

Com enquadramento na temática "Qualidades que identificam o educador competente", foi efectuado um trabalho de listagem de características/qualidades do educador competente, sendo esta actividade desenvolvida em pequenos grupos, compostos de acordo com a divisão dos formandos anteriormente efectuada (a listagem geral, partilhada por todos os formandos no final da actividade, serviu de base à discussão aberta desta temática).

⁴⁰ Referência a material produzido e comercializado pelo Centro de Educação Experiencial de Leuven, Bélgica, sob a designação original "Box full of feelings", em uso em contextos educativos seguidores do modelo Educação Experiencial, nos níveis de educação de infância e 1º ciclo da educação básica. Este material foi oferecido à FED, passando a estar disponível através de requisição, a todos os JI envolvidos no Projecto MEI-GB, a partir de 19/01/2004.

Quadro 17 – Qualidades do educador (síntese)

Listagem de qualidades do educador apuradas pelos grupos de trabalho

<ul style="list-style-type: none"> • <i>Capaz de ensinar as crianças e de contribuir para sua formação moral;</i> • <i>Com conhecimentos pedagógicos e dominando (profundamente) os conteúdos que ensina às crianças;</i> • <i>Promotora de actividades em que as crianças se implicam;</i> • <i>Responsável, assíduo e pontual;</i> • <i>Atenta;</i> • <i>Perspícaz;</i> • <i>Paciente,</i> • <i>Compreensivo(a), tolerante, sensível;</i> • <i>Dialogante, comunicador/comunicativo;</i> • <i>Criativo, imaginativo e inovador (aberto à mudança);</i> • <i>Inteligente e com espírito de investigação;</i> • <i>Organizada;</i> • <i>Persistente;</i> • <i>Encorajadora, motivador;</i> • <i>Dinâmico(a);</i> • <i>Com vocação;</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Qualificado(a), experiente e seguro de si;</i> • <i>Dedicado(a) à profissão e com disponibilidade total (ao JI);</i> • <i>Cooperativo, com espírito de equipa e de inter-ajuda;</i> • <i>Com capacidade de planificação (do trabalho);</i> • <i>Gozando de boa saúde (global: física e psiquicamente);</i> • <i>Asseado;</i> • <i>Afável, amável, atencioso(a), carinhoso(a) e acolhedor;</i> • <i>Educada e gozando de uma boa reputação, com conduta digna em relação aos companheiros e socialmente aceite (pela comunidade); exemplar;</i> • <i>Desenvolver uma boa relação com os pais e encarregados de educação das crianças;</i> • <i>Trabalhando com o meio (integrando as crianças no meio);</i> • <i>Conhecedor das características culturais do país.</i>
--	--

A discussão gerada em torno desta temática, permitiu identificar algumas qualidades exigidas a um educador competente, que facilitam a aprendizagem e o desenvolvimento: aceitação, confiança e apreço incondicional; compreensão empática e autenticidade/genuinidade. Considerando que essas qualidades facilitadoras resultam em mais verbalizações e maior resolução de problemas, mais contactos visuais, maior criatividade, questionamento e implicação e mais

altos níveis de cognição, referiu-se o “estilo do adulto”, concretamente ao nível de três categorias de comportamento: estimulação (modo como o adulto estimula a criança, oferecendo-lhe implícita ou explicitamente uma actividade, dando-lhe informação ou intervindo na actividade), sensibilidade (modo como o adulto responde às necessidades de respeito, atenção, segurança, afecto, afirmação e valorização, clareza e compreensão da criança) e autonomia (modo como o adulto confere liberdade à criança, de escolha de actividade e de condução do seu processo, respeito pelas ideias e pelo trabalho da criança, de oportunidade de negociar e de resolver problemas e conflitos e de efectiva participação da criança no estabelecimento e manutenção das regras).

Considerando que o estilo do adulto se pode situar numa amplitude de “estilo totalmente não facilitador” até ao “estilo totalmente facilitador”, foi sugerida uma reflexão individual, posteriormente discutida em pequeno grupo e partilhada (através do supervisor) com o grande grupo, baseada em situações de interacção nos JI, em que o adulto evidencie atitudes estimulantes e não estimulantes⁴¹.

Os registos apresentados denotam que os formandos iniciam atitudes de observação atenta e crítica ao que se passa nos JI usando os conteúdos abordados na formação como enquadramento dessa mesma observação. No entanto, verifica-se a existência de dificuldades na apropriação dos conceitos (pela generalidade dos formandos que, entre si, apresentam uma grande disparidade no que se refere ao nível de acompanhamento da acção).

Sendo os conceitos abordados na formação, apreendidos apenas na sua superficialidade⁴², maior problema se verifica em relação à intervenção. Efectivamente, quer no que se refere às práticas descritas, quer no que se refere às que são observadas (nas visitas efectuadas pelas formadoras aos JI guineenses), verifica-se a existência de uma reduzidíssima variedade de actividades em oferta (basicamente, e para além das rotinas relacionadas com a tomada de refeições e momentos de higiene, observa-se a existência de

⁴¹ Para apoio da actividade foi fornecida uma lista de características de um educador “totalmente não facilitador” e de um educador “totalmente facilitador”, considerando os parâmetros relativos à intervenção ao nível da estimulação, da sensibilidade e da autonomia.

⁴² Situação que se justifica pelo baixo nível de conhecimentos relacionados com as temáticas tratadas, que os formandos possuíam à partida, e por se tratar do primeiro contacto que a maior parte dos profissionais presentes estabeleceu com os conceitos chave apresentados nesta formação.

momentos de “conversa” (unidireccionais: educadora – grupo); reprodução de grafismos e/ou letras; canções cantadas em coro e/ou récitas de poesia (de uma criança para o grupo de crianças), e momentos de brincadeira livre (nos espaços exteriores de recreio) desenvolvidos sob uma quase permanente orientação que a educadora dirige ao grupo de crianças, considerado como um todo, relativamente aos procedimentos a desenvolver em cada um dos pequenos passos das actividades.

Esta análise, devolvida aos formandos e discutida no contexto da formação, não obsta à verificação da existência por parte destes de uma vontade de aprender e de mudar atitudes e práticas, no sentido de melhorar a qualidade da intervenção efectuada com as crianças nos JI.

Foi analisado um vídeo relativo a uma “manhã numa sala de educação experiencial”, solicitando-se a identificação dos sentimentos e pensamentos provocados pela visualização do filme. Como tópicos para facilitação da análise foi sugerida a indicação justificada dos episódios considerados mais relevantes e dos aspectos considerados mais difíceis de pôr em prática e pedidos comentários a aspectos como a liberdade presenciada, a interacção entre as crianças e entre as crianças e a educadora e a “confusão” reinante na sala. Observaram-se aspectos promotores de implicação e bem-estar das crianças e propôs-se a discussão acerca das áreas curriculares que estão a ser trabalhadas em cada actividade e das formas de controlo, por parte da educadora, de que se estão a efectuar aprendizagens e desenvolvimento. Para além destes aspectos, procurou-se ainda focar a análise nos materiais (tipos, quantidades, utilização, questões de segurança, etc.), na organização geral do contexto e nas actividades em oferta, e ainda, nos já referidos papel e atitude da educadora.

Mantendo a formação numa componente prática, foi desenvolvida uma reflexão acerca de “Como desenvolver uma prática mais experiencial?”. Considerando um conjunto de condições de base que é necessário garantir (já explanadas em sessões anteriores e de novo referidas e transmitidas com apoio visual, através da projecção de acetato) isolaram-se, para análise mais

pormenorizada, as que foram indicadas e seleccionadas em levantamento prévio efectuado com os formandos:

Quadro 18 – Como desenvolver uma prática mais experiencial?
(lista de tópicos)

Levantamento de aspectos a considerar para uma prática mais experiencial	
<ul style="list-style-type: none">• <i>(Existência de) espaço amplo;</i>• <i>(Existência de) material diversificado/adequado; fabrico de materiais didácticos;</i>• <i>(Existência de) recursos humanos qualificados;</i>• <i>Conhecimento (por parte dos técnicos) das etapas e processo de desenvolvimento da criança;</i>	<ul style="list-style-type: none">• <i>(Existência de) currículo; enriquecimento do currículo em EI;</i>• <i>Promoção da livre iniciativa e da autonomia;</i>• <i>Sensibilização para a promoção de implicação e de bem-estar emocional.</i>

No âmbito desta discussão foi considerada a importância de o educador estar implicado no trabalho e ser emocionalmente equilibrado, disponível e empático com as crianças; ser conhecedor e capaz de antecipar as etapas desenvolvimentais das crianças, bem como de proceder com adequação às alterações no ambiente educativo, sempre necessárias e convenientes; ser conhecedor das orientações curriculares oficiais (caso estejam definidas); ser um promotor de implicação e bem-estar das crianças, enriquecendo as actividades e o contexto educativo e, para que isso aconteça, ser um estimulador da comunicação (com as crianças e com outros técnicos da equipa de trabalho).

Para balizar a reflexão, foram apontados passos orientadores e de apoio ao educador: avaliar a qualidade da situação no JI (através da observação e avaliação das crianças e da análise das práticas e da organização do JI) e determinar o que fazer com vista a obter bem-estar emocional e implicação das crianças, organizando o contexto educativo (a nível da oferta de actividades e de

medidas institucionais de fundo) de forma a que ele seja promotor da livre iniciativa e da autonomia da criança. Neste contexto, analisaram-se situações hipotéticas, ilustrativas das situações apresentadas teoricamente, procurando ultrapassar dúvidas e resolver situações problemáticas, encontrando, para cada momento, a atitude e o papel a desenvolver por um educador que se quer competente. Mais uma vez se fez a ligação entre este modelo de abordagem pedagógica e a existência de orientações curriculares que sirvam de referência, estabelecendo uma relação entre as áreas de conteúdo e as competências evidenciadas pelas crianças (estabelecendo, assim, uma relação com o desenvolvimento).

Na última sessão de formação desta fase, foi efectuada uma retrospectiva geral de todo o trabalho realizado e feita a sua avaliação. Com o propósito de dar um *feedback* relativo às impressões colhidas nas visitas efectuadas aos JI, foi entregue pelas formadoras a cada um dos formandos, um documento escrito com a listagem geral da análise efectuada com base nas observações realizadas (nos seus aspectos positivos e mais preocupantes). Este documento, que inclui sugestões e incentivos para a intervenção nos JI, também foi apresentado e discutido em grande grupo em contexto de formação, com o objectivo de estabelecer a conexão entre a abordagem teórica dos conteúdos e a sua aplicação prática, realizada na intervenção efectuada pelos formandos nos JI, diariamente e em situação profissional)⁴³.

Tendo sido reservado um espaço final para esclarecimento de dúvidas e/ou para apresentação de comentários e apreciações relativamente à formação, o essencial da retrospectiva e avaliação da formação que foram desenvolvidas pelos formandos, processaram-se individualmente, através de registado escrito efectuado com base em guiões de apoio à reflexão.

Em síntese, eis as apreciações apuradas (relativas à retrospectiva efectuada por trinta e quatro formandos).

⁴³ A apresentação resumida da análise efectuada às impressões colhidas nas visitas efectuadas aos JI (incluída no documento referido) será indicada em sub capítulo próprio, mais à frente, neste trabalho.

Quadro 19 – Retrospectiva da Formação III
(síntese de dados de opinião)

Aspectos indicados, tendo em consideração as várias fases de formação

- Relativamente ao início da formação:
 - *Existência de sentimentos de perturbação, vergonha e timidez; bem-estar e contentamento por estar incluída no grupo de formação e de agradecimento por ter oportunidade de adquirir mais conhecimentos (que nunca são demais), compreender coisas, esclarecer dúvidas e partilhar experiências relativas ao desempenho profissional; expectante mas com imediata conexão com as temáticas abordadas (sentindo que iam ao encontro das necessidades e percurso já iniciado), a metodologia adoptada e as formadoras; com motivação para melhorar práticas (nos JI) e para participar mas com ânsia, preocupação e dúvida em relação a conseguir acompanhar os conteúdos/atingir os objectivos (pela deficiente formação e experiência de trabalho em JI, pela heterogeneidade do grupo de formandos (relativamente à sua formação na área) e também pelo cansaço e pelo receio da dificuldade de voltar a entrar no domínio dos estudos, embora com consciência de que para estar actualizado(a) é necessário esforço e luta e aguentar o ritmo intensivo da formação e a sua duração (longa); receio de não conseguir chegar ao final (da formação); preocupação e temor (pelos formandos e pelas formadoras) pelo facto da formação ocorrer no período da tarde (o que acarreta a exigência de mais esforço de concentração).*
 - *Manifestação de apreço pelas formadoras (do ponto de vista das suas características pessoais e profissionais).*
 - *Manifestação de desejo de que o curso fosse mais curto / de que o curso fosse mais longo; de aguentar o esforço exigido aos formandos (para participar na formação), de participar activamente em todo o processo (da formação), encontrando um fio condutor e uma utilidade prática no curso.*
 - *Verificação da importância do trabalho de grupo e das boas relações de camaradagem (existentes entre os formandos); da utilidade e funcionalidade da constituição das equipas de supervisão (permitindo prolongar a formação e tirar dúvidas que tenham subsistido).*
 - *Consciência da necessidade de os outros profissionais dos JI fazerem esta formação e de ela ter continuidade com os mesmos formandos (com outras temáticas); (os profissionais dos JI) terem formação sólida e de qualidade em Educação de Infância e de serem (todos) profissionalizados e terem acesso a um currículo/orientações curriculares para JI;*
 - Com o evoluir da formação, os formandos indicam terem perdido alguns sentimentos de apreensão e temor; gradualmente constatarem um aumento no domínio dos
-

conteúdos abordados e a percepção da introdução de mudanças nas práticas desenvolvidas nos JI, por influência das reflexões efectuadas na formação e:

- *Mais à vontade com os colegas e com o estilo de formação (conteúdos, metodologias e capacidade de aguentar o horário da formação).*
 - *Compreensão da importância dos conteúdos abordados para o trabalho com as crianças (o que aumentou o interesse/motivação em participar na formação) e de como se aprenderam “coisas novas” e foi possível perceber e corrigir alguns erros.*
 - *Noção da importância desta formação e de prolongar esta formação (no futuro, com outras temáticas e nas práticas, nos JI, com orientação das formadoras).*
 - *Verificação da necessidade dos educadores serem formados e de fazerem reciclagens com regularidade, para actualizar os conhecimentos, esclarecer dúvidas e organizar adequadamente a intervenção com as crianças (para garantir o sucesso do trabalho).*
 - *Consciência de estar a aumentar conhecimentos em educação de infância, em educação experiencial e em intervenção com crianças nos JI e, consequente, ganho de ânimo e orgulho (pessoal), segurança e dinamismo no trabalho e à vontade para experimentar “coisas novas” nos JI.*
 - *Ganho na capacidade de observar o que se passa nos JI da Guiné-Bissau e de confrontar criticamente o que se observa com o que indicam as teorias. Experimentar uma intervenção pensada com justificação e não por hábito/rotina (possibilidade de experimentar uma prática fundamentada e baseada na livre iniciativa das crianças e na escolha com liberdade, nos JI da Guiné-Bissau).*
 - *Orientações curriculares, livre iniciativa das crianças na escolha das actividades e implicação, bem-estar emocional e autonomia das crianças; educação experiencial / educação de infância de qualidade e trabalho com famílias, são os aspectos indicados como as principais ideias chave retidas da formação. Para além destes também o trabalho em equipa (prática usada na formação) foi indicado como um dos aspectos mais agradáveis e mais ricos da formação.*
 - *Ideia inicial de que o modelo educação experiencial é de fácil aplicação, com posterior verificação de que é uma prática muito complexa (mas rica).*
 - Como síntese final, foi indicada uma percepção generalizada de mudança pessoal nos formandos, sentida pelos próprios, com o aparecimento de uma maior segurança profissional capaz de provocar a introdução de mudanças nos JI (com fundamento) e uma mobilização para a continuação do trabalho em equipa, entre os técnicos de cada JI e com técnicos de outros JI, colegas nesta acção de formação.
 - *Há a vontade de experimentar outras formas de trabalhar com crianças;*
 - *Há a vontade de reler e de voltar a falar sobre o que se aprendeu na formação;*
 - *Há a vontade de transmitir os conhecimentos adquiridos a outros elementos (dos JI, que não receberam formação).*
-

Sendo solicitada uma outra opinião sobre a formação sob a forma de inquérito, eis, em síntese, as respostas que foram apuradas, relativas a trinta e quatro formandos:

1. De uma forma global, qual a sua opinião sobre a formação?
 - *(Sendo sentida uma dificuldade em expressar a opinião por palavras) há um sentimento generalizado de que a formação ajudou e correspondeu às expectativas levantadas pelos formandos;*
 - *Sentimento generalizado de contentamento e de gratidão (por estar envolvido na formação / Projecto MEI-GB);*
 - *A formação: foi positiva; boa; útil; ajudou a crescer e foi marcante; valeu a pena; teve sucesso; foi interessante e muito importante;*
 - *A formação não deve acabar aqui / ficar por aqui; deve prolongar-se (pelo menos por três meses) para garantir a aprendizagem (dos formandos);*
 - *A formação deve continuar; ser repetida mais vezes / todos os anos; deve ser repetida para os profissionais que não tiveram oportunidade de participar;*
 - *Serviu para aprender muitos conteúdos / muitas coisas novas e importantes (conceitos e técnicas de trabalho) de que (os profissionais) não tinham conhecimento - quanto mais se aprender, melhor;*
 - *Foi muito importante, principalmente para os “educadores”⁴⁴ que não têm formação de base (que são a maior parte, no grupo de formação e nos JI da Guiné-Bissau) e para os educadores diplomados que há muitos anos precisavam de reciclagem (há referência de formandos que não recebiam formação há mais de vinte anos);*
 - *Serviu para aprender coisas novas para trabalhar melhor / apoiar a mudança de procedimentos e fazer inovações nos JI; melhorar as práticas das educadoras / melhorar a qualidade do “ensino”⁴⁵ nos JI;*
 - *Serviu para ajudar a pensar no trabalho desenvolvido com as crianças e para esclarecer dúvidas e ultrapassar preocupações;*
 - *Ajudou a perceber melhor a pequena infância e que há diferentes tipos de crianças que é necessário compreender; ajudou a trabalhar com crianças a partir dos três anos;*
 - *As formadoras são activas e empenhadas e passaram bem a mensagem (usaram o método adequado);*
 - *Os materiais usados (vídeo) foram importantes para o sucesso da formação;*
 - *Criou-se um clima informal e de à vontade, o que foi positivo.*

⁴⁴ Os profissionais referem-se indistintamente à categoria profissional e à função no JI, pelo que, mesmo sem possuírem habilitações próprias, se designam por educadores e ou professores, desde que exerçam essas funções nos JI e/ou nas escolas. Assim as aspas na palavra educadores, fazem parte da análise efectuada às respostas dadas pelos formandos.

⁴⁵ Os profissionais utilizam indistintamente as designações educação e ensino, o que indicia a não distinção destes conceitos. As aspas na palavra ensino, fazem parte da análise efectuada às respostas dadas pelos formandos.

2. O que mais lhe agradou na formação?

- *Tudo; todas as actividades;*
- *Os conteúdos que foram abordados (pequena infância; educação / aprendizagens no JI; educação experiencial; desenvolvimento emocional; conceitos de implicação e de livre iniciativa / não directividade; respeito pelas crianças; formas de organizar as salas e os JI; como desenvolver uma prática mais experiencial nos JI, funções e atitude do adulto no JI);*
- *O modo de abordar / a forma de explicar os assuntos (com clareza); as metodologias adoptadas (visualização de vídeos; discussão / partilha de ideias; troca de experiências; simulação de situações; os trabalhos de grupo e a elaboração sínteses finais);*
- *Observações da prática efectuada nos JI (fora do contexto da formação), etc.;*
- *Observar (vídeo) e discutir sobre formas diferentes de trabalhar;*
- *Experimentar com as crianças (o que se abordava na formação);*
- *Conhecer novos materiais para trabalhar com as crianças (“caixa das emoções”, cartazes cartões; imagens);*
- *A teoria ligada à prática;*
- *A organização das equipas de supervisão e a indicação de um supervisor para cada equipa / grupo (na formação);*
- *O respeito (das formadoras) pelas opiniões e experiência dos formandos;*
- *O estilo e maneira de ser (paciente, activo e implicado no trabalho) das formadoras;*
- *A possibilidade de participar em formação (pela primeira vez);*
- *(Na formação) a existência de um clima em que todos se sentiam bem, principalmente a partir da segunda semana (em que já havia mais à vontade);*
- *A possibilidade de transmitir esta formação (conteúdos e metodologias) a outros docentes.*

3. O que menos lhe agradou na formação?

- *(A formação) ter acabado / chegado ao fim / ter sido pouco tempo;*
- *Não conseguir acompanhar o ritmo da formação (nos primeiros dias);*
- *O receio que alguns colegas não tenham percebido algumas brincadeiras (e tenham levado a mal);*
- *A duração do intervalo (pequeno) e horário da formação (período da tarde);*
- *O tamanho da letra (muito pequena) nos textos de apoio fornecidos;*
- *O afastamento das formadoras (quando estão em Portugal);*
- *(Relativamente a esta pergunta, foram deixados muitos espaços em branco e muitos formandos referem não haver aspectos que tenham desagradado).*

4. Considerando a transferência das aprendizagens para a prática, o que é que mais dúvidas ou receios lhe suscita?⁴⁶

- *A forma de lidar com os pais ou encarregados de educação das crianças;*

⁴⁶ Alguns formandos não responderam a esta questão, eventualmente por não terem percebido o sentido da pergunta.

- *Como organizar o contexto educativo, respeitando a livre iniciativa das crianças (garantindo que o espaço não se transforma em caos) e gerindo a passagem das crianças pelas diversas actividades;*
- *Observação de práticas;*
- *Classificação dos níveis de implicação;*
- *Como fazer a passagem de uma prática directiva (com “actividades programadas”⁴⁷) para uma outra em que se dá a livre iniciativa às crianças (uma vez que as crianças não estão habituadas a isso);*
- *Como resolver a falta de espaço (que dificulta a criação de ateliers) e a falta de materiais nos JI (embora haja o reconhecimento de que se pode desenvolver trabalho com os recursos que existem);*
- *Receio de não ter condições (de base) e a colaboração dos colegas (profissionais) para desenvolver uma prática experiencial nos JI;*
- *A ideia de aprendermos com os mais antigos é securizante;*
- *Dúvida em saber aplicar/usar, na prática, o aprendido na formação: “método” experimental⁴⁸ e materiais de apoio (por exemplo a escala de implicação);*
- *Possibilidade de obter autorização dos donos dos JI para aplicar o que se aprendeu na formação (por exemplo dar livre iniciativa às crianças);*
- *Como aplicar os conhecimentos recebidos na formação a uma população de alunos mais velhos⁴⁹ (que já acumulam muitas experiências);*
- *Garantir a qualidade da educação de infância na Guiné-Bissau.*

5. Que questões ou dúvidas ficaram por responder?

- *Realizar prática acompanhada / supervisionada (devia fazer-se no âmbito da formação);*
- *Necessidade de haver um espaço para debater as questões mais profundamente;*
- *Saber se há capacidade de colocar na prática os conhecimentos aprendidos na formação;*
- *Orientações curriculares / currículo; como aplicar o currículo;*
- *Como ensinar coisas às crianças;*
- *(Perceber o significado e dominar os conceitos de) abordagem sistémica e ecologia do ambiente educativo;*
- *(Relativamente a esta pergunta, foram deixados muitos espaços em branco e muitos formandos referem não haver dúvidas que ficam por responder; outros expressam “quanto mais sabemos mais dúvidas temos”).*

⁴⁷ Infere-se que a expressão actividades programadas se refere a actividades orientadas. Assim, as aspas utilizadas, fazem parte da análise efectuada às respostas dadas pelos formandos.

⁴⁸ Referência a abordagem experiencial (relewa-se a troca, frequentemente existente, entre estes dois vocábulos – experimental/experiencial).

⁴⁹ Pensamos que esta preocupação resulta do facto de alguns formandos serem professores de alunos do ensino básico (em horário exclusivo ou em acumulação de funções com o trabalho que desenvolvem nos JI ou em organismos públicos de Educação).

6. Que outros temas gostaria que tivessem sido tratados?
- *Educação pré-escolar, direitos das crianças e qualidade da educação pré-escolar;*
 - *Princípios educacionais;*
 - *Aprendizagem com bem-estar (sentido pelas crianças);*
 - *(Voltar a abordar) a implicação das crianças nas actividades;*
 - *Educação experiencial (de forma mais aprofundada);*
 - *Observação da prática / intervenção educativa (no âmbito da formação e desenvolvida nos JI);*
 - *Técnicas pedagógicas (por exemplo expressões plástica e musical) e iniciação à leitura e escrita;*
 - *Orientações curriculares e conteúdos programáticos (para JI);*
 - *Questões emocionais e livre iniciativa das crianças;*
 - *Trabalho com pais/encarregados de educação e com as comunidades;*
 - *Todos os temas que as formadoras dominam; saber mais para fundamentar as opções tomadas nos JI;*
 - *Aprofundar os temas abordados na formação e alargar a formação ao trabalho de creche (bebés) e ao ensino básico.*
7. Quais as metodologias que considera terem sido mais eficazes em termos de aprendizagem: expositivas, reflexões individuais e/ou de grupo, discussões?
- *Expositivas (uma indicação);*
 - *Reflexões individuais e trabalho e discussões em grupo (maior prevalência);*
 - *Todas as metodologias usadas (e indicadas) foram boas, porque foram combinadas.*
8. Outros comentários, críticas ou sugestões para actividades futuras.
- *Melhorar os JI (instalações); providenciar a colocação de auxiliares nos JI onde ainda não existem;*
 - *Gerir a passagem das crianças do JI para o ensino básico (também do ponto de vista da formação dos profissionais);*
 - *Rever (em espaço futuro) os conteúdos desta formação e criar espaços de formação em JI (com observação de práticas e discussão posterior, para contribuir para melhorar a intervenção);*
 - *Formação em intervenção educativa (como trabalhar com as crianças para as desenvolver) e práticas pedagógicas;*
 - *Formação em programação de actividades nos JI (programa anual, mensal, semanal e diário e planificação de actividades diferenciadas);*
 - *Que haja mais formação, com as mesmas formadoras, em horário mais adequado e num período de tempo mais prolongado (pelo menos durante um mês / 180 horas; que a formação seja mais prolongada no tempo e menos intensiva / que ocorra durante todo o dia) e que os manuais de apoio (à formação) tenham letra de tamanho maior e ilustrações.*

Este primeiro bloco de formação, bem como a intervenção efectuada nesta fase, foi concluído com uma apreciação genérica positiva, pelo que se procedeu à entrega de diplomas de participação a todos os formandos⁵⁰, numa sessão formal, que contou com a presença das formadoras e de uma outra docente da UA, do Presidente da FED e do Director Geral do Ensino Básico e Secundário⁵¹.

Foi perspectivado um segundo bloco de formação e de apoio directo às dinâmicas de supervisão acabadas de instituir, não se tendo no entanto definido o calendário exacto nem o programa específico a desenvolver.

4.4. Visitas aos JI

O objectivo múltiplo de conhecer a educação de infância na GB a partir do contexto real, de complementar os dados de caracterização colhidos na primeira fase do Projecto e de ir obtendo uma visão de eventuais alterações introduzidas nas práticas, nas metodologias e/ou nos conteúdos abordados ou nas próprias estruturas físicas e organizacionais dos estabelecimentos de educação envolvidos no Projecto MEI-GB, e também para perceber o estilo de funcionamento dos formandos e a sua relação com o respectivo contexto profissional, determinou a programação de visitas aos JI, a realizar nos períodos da manhã, dos dias úteis inscritos no intervalo de tempo calendarizado para a formação. A satisfação demonstrada pelos formandos decorrente da observância desta prática e a constatação que ela aumentava o conhecimento e a compreensão das formadoras sobre os formandos, incluindo aspectos relativos ao processo evolutivo que se ia verificando (com mais possibilidades, portanto, de adequar o desenvolvimento da formação às suas características e necessidades), resultou na incrementação e manutenção desta actividade, em todas as fases.

⁵⁰ Esta situação veio a repetir-se em todas os blocos de formação seguintes.

⁵¹ Ainda neste bloco de formação, mas numa outra sessão, esteve presente a Senhora Ministra da Educação Nacional e, numa fase posterior do Projecto, de novo o Senhor Director Geral do Ensino Básico e Secundário, reiterando assim, o reconhecimento do Ministério de Educação Nacional pelo desenvolvimento dos trabalhos.

Para além das razões enunciadas, acresce ainda a de que se criava desta forma, um contexto favorecedor do apoio ao estabelecimento de ligação próxima entre a componente teórica e reflexiva, inerente à função docente, e a concretização prática da sua acção.

Atendendo à extrema dificuldade de acessibilidade que se verifica na GB, não houve, até ao momento, disponibilidade para realizar visitas aos JI mais afastados de Bissau. Exceptuando estes (em número de quatro)⁵², foram feitas deslocações a todos os outros, na maior parte dos casos, em cada uma das fases de trabalho efectivo, desenvolvido na GB pelas técnicas da UA.

Por uma questão de coordenação do serviço, procurou-se que as visitas realizadas contassem com a presença dos supervisores do Projecto, ligados aos JI visitados, o que veio a acontecer sempre que se verificou a existência de disponibilidade por parte do supervisor.

Para além dos JI envolvidos no Projecto, foram também visitados outros, com o propósito de alargar o conhecimento sobre o sistema educativo guineense e de apoiar a dinamização de uma estrutura funcional das instituições, que considere a articulação de serviços como um modelo a implementar.

Para efeitos de complemento de caracterização e com o propósito de detectar e analisar possíveis alterações ocorridas nos JI envolvidos no Projecto ao longo da sua execução, foi efectuada informalmente recolha de informações, registadas no contexto das visitas, em forma de notas soltas.

No decurso das visitas ou no período final da sua realização, em algumas situações, houve lugar à realização de pequenas reuniões com as formandas, a supervisora e com a participação de elementos responsáveis pela gestão das instituições. Nesses espaços procurava dar-se opinião sobre o observado e discutir-se aspectos concretos e práticos, colocados pelos formandos / profissionais dos JI.

⁵² Referência aos JI de Bula, Bambadinca, Ingoré e de Bafatá (os mais afastados de Bissau, implicando, para a deslocação com inclusão de ida e volta, o dispêndio de um dia ou mais de viagem, para cada caso).

Não obstante esta avaliação imediata, e também para responder a solicitação dos formandos, que pediram um *feedback* das formadoras relativo às situações observadas no JI, procedeu-se à sintetização das impressões colhidas nestas visitas, elaborando-se um documento escrito, que se forneceu aos formandos em contexto de formação, com base no qual se procedeu a uma avaliação detalhada e efectuada em conjunto pelo grande grupo. Os tópicos abordados na reflexão conjunta, são apresentados sintetizadamente, no quadro seguinte⁵³ que, como pode verificar-se, mantêm muitos dos elementos encontrados na fase de caracterização do Projecto, desenvolvida na GB em Abril de 2003.

Quadro 20 – Visitas a JI (2 a 23 de Janeiro de 2004)
(síntese de dados recolhidos por observação)

Visitas a jardins-de-infância na Guiné-Bissau (2 a 23 de Janeiro de 2004)	
Aspectos positivos	Aspectos preocupantes
<ul style="list-style-type: none"> • Profissionais de educação atentos, calmos, serenos e afáveis na intervenção com as crianças; • Profissionais abertos, interessados em confrontar ideias, esclarecer dúvidas, melhorar e inovar as suas práticas; • Preocupação em compreender e atender às necessidades e dificuldades das crianças e suas famílias; • Imagem positiva das famílias relativamente ao valor da educação de infância (grande investimento financeiro das famílias...); • Exposição e valorização dos trabalhos das crianças; • Preocupação com a educação da 	<ul style="list-style-type: none"> • Alguns JI dispõem de salas pequenas, com insuficiente iluminação e demasiado ocupadas com mesas e cadeiras (nesta situação o espaço para movimentações mais amplas é extremamente dificultado, verificando-se a permanência das crianças em posição de “sentadas à mesas” durante períodos demasiado longos, podendo gerar baixa implicação e mal-estar); • A maior parte dos materiais são escassos, pouco diversificados, em deficiente estado de conservação e inacessíveis às crianças (nalguns casos os materiais mantêm-se empacotados, em armários fechados ou em prateleiras altas, situação que promove a dependência da criança relativamente ao adulto e baixa a

⁵³ Do documento apresentado aos formandos, constam ainda incentivos para o trabalho e sugestões para melhorar a educação de infância na GB.

<p>cortesias, conhecimento e respeito pelas regras da vida comum bem como na preparação da criança para as aprendizagens de leitura e escrita;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Possibilidade de diversificação e ampliação dos espaços educativos pela utilização dos espaços e recursos naturais exteriores (recreios, hortas, jardim, exploração de materiais naturais, visitas, ...); • Convívio no JI com diferentes profissionais e respectivas actividades (cozinheira, costureira, ...) ampliando as experiências de vida das crianças; • Alguns JI dispõem de boas infra-estruturas (edifício, salas, recreio, hortas e jardins, ...); • Crianças e adultos simpáticos e acolhedores no contexto com os visitantes; • Nalguns JI encontram-se planificações semanais / mensais por sala ou por instituição; • Nalguns JI verifica-se a prática de reuniões entre profissionais, para planeamento e avaliação das actividades; • Nalguns JI, o número de adultos por sala é muito adequado, considerando o número de crianças e a faixa etária. 	<p>implicação);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Predominância de actividades dirigidas em função do grande grupo, apelando sobretudo à reprodução, à participação em coro e à uniformização das expressões; • Reduzido leque de actividades disponíveis sendo sobrevalorizadas actividades “escolares” e menos valorizadas as actividades lúdicas (brincar) e actividades de descoberta e de expressão; • Algumas práticas e rotinas instaladas por hábito, sobre as quais não parece haver reflexão e justificação para a sua manutenção; • Aparente não valorização da cultura africana (cantigas, brinquedos, imagens ou figuras decorativas, ... importadas de outras culturas); • Dificuldades de comunicação em língua portuguesa por parte das crianças e de muitos profissionais, o que dificulta o desenvolvimento da expressão oral, do pensamento e do raciocínio (aspecto particularmente importante considerando que a escolaridade obrigatória adopta o português como língua oficial e que as estruturas básicas do pensamento se começam a organizar precocemente); • Não se observou incentivo à iniciativa da criança, discussão de ideias ou resolução de problemas ou conflitos interpessoais; • O grau de passividade e atitudes de “espera” por parte das crianças em contexto de sala de JI não corresponde à energia, criatividade, expressão de alegria manifestadas pelas crianças em contexto de recreio (actividades livres) e espaços de rua.
--	--



Figura 14 – Meninos em JI

Principalmente na capital, observa-se a existência de indícios da grande valorização feita pelas famílias à educação pré-escolar, o que, aliás, se confirma pelo considerável investimento financeiro que fazem, ao matricular as crianças nesta estrutura educativa. É principalmente reconhecido o contributo do JI para a aprendizagem e aperfeiçoamento da língua portuguesa e da aquisição de hábitos e aprendizagens de preparação para a escola.



Figura 15 – Equipamentos para a educação da primeira infância na GB

Do ponto de vista das características dos equipamentos educativos guineenses construídos para a primeira infância, e tal como se ilustra na figura 15, pode encontrar-se uma enorme variedade de situações. Existem estruturas rudimentares, sem qualquer tipo de material didáctico e, em alguns casos, até com ausência total de mobiliário⁵⁴; edifícios deficientemente adaptados à função a que se destinam (com divisões pequenas e mal iluminadas) e estruturas construídas especificamente para serem utilizadas como JI, amplas, bem iluminadas e arejadas e enriquecidas com bons espaços exteriores.

Em todo o caso, e para além escassez de materiais, na generalidade das situações verifica-se uma reduzida oferta de actividades diversificadas e ricas do ponto de vista da promoção do desenvolvimento das crianças (cf.: figura 16).



Figura 16 – (Parte inicial da figura – continuação na página seguinte)

⁵⁴ Registe-se que em alguns casos, observados principalmente fora da capital do país, se encontram crianças de idade pré-escolar a frequentar escolas do ensino básico, integradas em turmas de crianças mais velhas, sem que tenha havido qualquer tipo de adequação ao equipamento e material e/ou às actividades desenvolvidas. Em localidades onde não existe escola, pode observar-se o inverso: crianças com 7 e 8 anos, integradas em instituições de educação pré-escolar.



Figura 16 – Actividades escolares em JI (dirigidas pelo adulto para o grupo de crianças)

De uma forma geral as actividades oferecidas nos JI são orientadas pelo adulto e dirigidas para o grupo de crianças. A uniformização verificada (não respeitadora das características individuais de cada criança) e a notória falta de espaço reservado ao movimento, à exploração e à criatividade das crianças, provoca nestas estados de apatia e passividade, como se atesta nas fotografias que compõem a figura 17 (que integram os registos de observação colhidos na fase que se apresenta).

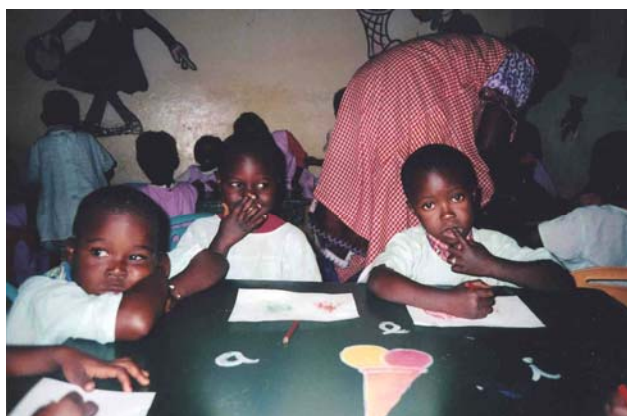


Figura 17 – (Parte inicial da figura – continuação na página seguinte)

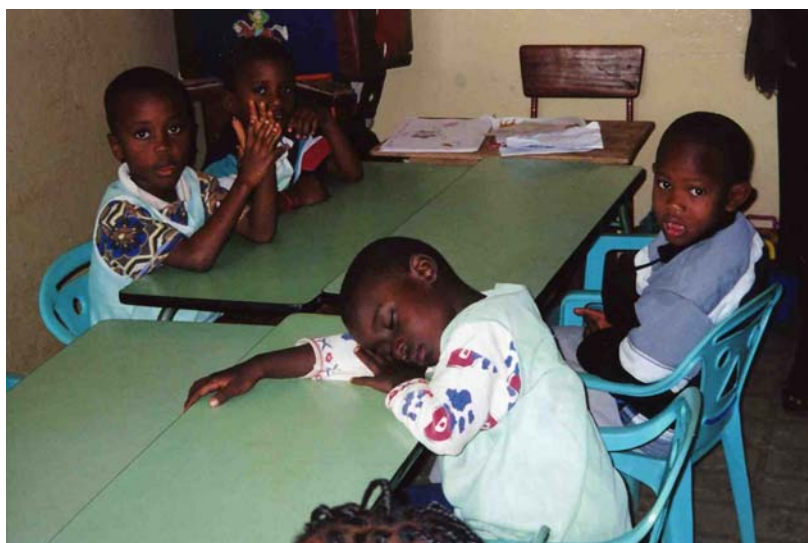


Figura 17 – Passividade em crianças de JI (no decurso de algumas actividades)

4.5. Reuniões

Ainda com vista a complementar a visão sobre o sistema educativo pré-escolar e o seu enquadramento numa rede de estruturas com potencialidades de facilitação de recursos, foram sendo realizadas reuniões e contactos formais com entidades e instituições guineenses, maioritariamente sediadas em Bissau. Efectivamente, foi-se constatando que paralelamente à situação de extrema precariedade encontrada nos JI contactados, existia em cada um deles um funcionamento extremamente isolado mesmo em relação a instituições ou recursos existentes nos respectivos contextos geográficos e comunitários envolventes e vizinhos. Assim, foi considerado necessário efectuar o levantamento dos potenciais recursos existentes para que, fundamentadamente, fosse possível apoiar uma discussão em torno do assunto, com a equipa de supervisão recentemente criada. Neste sentido, e na fase que agora se descreve, foram estabelecidos contactos com instituições com quem, eventualmente, fosse

possível e útil estabelecer laços com os JI, no âmbito do Projecto MEI-GB⁵⁵. Do levantamento de dados que foi sendo possível efectuar a partir destas reuniões e contactos, foi sendo dado conhecimento à equipa de supervisores.

4.6. Supervisão

No final do primeiro período de intervenção na Guiné-Bissau foi efectuada uma reunião geral de formandos, orientada e coordenada pelos responsáveis do Projecto com a participação da investigadora, com o propósito de dar início à organização de um sistema de supervisão.

De acordo com o disposto no Projecto (Portugal, 2003), que inscreve nos seus objectivos dinamizar “a constituição de uma equipa de supervisores, que no terreno acompanhem e apoiem a implementação do projecto”, e com os procedimentos que, a propósito, aí são estipulados, “Do grupo inicial de formandos identificar-se-ão os educadores que assumirão funções de supervisão (3 – 5)”, foram seleccionados pelos responsáveis pelo Projecto os elementos que viriam a constituir a equipa de supervisão. Para tal, foram considerados essencialmente os seguintes critérios: existência de habilitação própria para a docência, ou afim; reconhecida experiência de trabalho de qualidade na área da educação; existência de características pessoais como por exemplo o reconhecimento e respeito da generalidade dos formandos, carisma, dinamismo, facilidade de comunicação e de trabalhar em grupo e demonstração de acompanhamento e de aquisição de conhecimentos na formação inicial em curso (quer do ponto de vista dos conteúdos, quer da adesão às metodologias adoptadas).

Foi estabelecido um contacto individual com cada um dos cinco supervisores seleccionados, tendo-lhes sido explicitadas, sinteticamente, as competências inerentes ao cargo, a atribuir a cada um. Estando prevista no Projecto a possibilidade da deslocação da equipa de supervisores à Universidade de

⁵⁵ Referência a Editora Escolar, sediada em Bissau; Projecto DIPI (Desenvolvimento Integrado da Pequena Infância), sediado no MEN, Hospital 3 de Agosto de Bissau e AD – Acção para o Desenvolvimento.

Aveiro⁵⁶ (para a obtenção de formação específica na área de EI e de supervisão, complementada com a realização de estágios em contextos educativos do distrito de Aveiro), foi também solicitada a indicação de disponibilidade para a realização desta actividade. Garantidos estes pré-requisitos, a equipa foi considerada constituída (nesta fase inicial, por cinco elementos) e apresentada ao grupo de formandos.

Seguidamente foi feito o agrupamento dos formandos em cinco equipas, constituídas segundo um critério de proximidade geográfica dos respectivos locais de trabalho, com indicação do respectivo supervisor.

Foi considerada a situação dos formandos que não exercem funções docentes em JI, tendo sido acordado que integrariam a equipa da área geográfica do seu local de serviço.

Ficou ainda acordado que as equipas entrariam em funcionamento de imediato, inclusive no contexto da formação (nomeadamente com o que se prende com a disposição na sala, passando a obedecer-se a uma organização por grupos constituídos segundo um critério de correspondência com as equipas de supervisão; com a elaboração de trabalhos de grupo, doravante efectuados no seio da equipa, etc.). Por fim, e respeitando a mesma linha de opções, estabeleceu-se que a representação da equipa passaria a ficar a cargo dos respectivos supervisores (incluindo no contexto da formação).

A primeira reunião da equipa de supervisores, veio a realizar-se em 19/09/2004, em instalações do MEN, com a participação excepcional das formadoras. Aqui, foram apresentadas de novo as características e funções da supervisão, tendo sido acordada a incrementação de uma dinâmica funcional assente na realização de reuniões de supervisão (de cada equipa, realizadas quinzenalmente, com a coordenação do respectivo supervisor) e de supervisores (a realizar mensalmente, com a coordenação de um dos supervisores⁵⁷).

⁵⁶ Não tendo havido, até ao momento, disponibilidade para a realização desta actividade, ela ainda não ocorreu, mantendo-se em projecto.

⁵⁷ Esta orgânica específica foi proposta e aprovada pela própria equipa, não tendo a isso sido levantadas quaisquer objecções.

Foi ainda tomada uma decisão relativamente à localização das sedes das equipas, determinadas como os locais de realização das respectivas reuniões e estipulado efectuar o arranque efectivo dos trabalhos a desenvolver neste âmbito, a partir da elaboração de um Plano de Actividades a realizar nos 2º e 3º períodos lectivos de 2003/2004.

CAPÍTULO 5: BALANÇO REFLEXIVO E PREPARAÇÃO DA 2ª INTERVENÇÃO

A fase de cogitação que se seguiu à jornada de Janeiro de 2004 na Guiné-Bissau constitui-se como balanço e rampa de lançamento para a etapa subsequente.

O enriquecimento sentido a nível pessoal e profissional resultante do trabalho desenvolvido com os técnicos da Guiné-Bissau ultrapassou o imaginado e desencadeou uma energia mobilizadora que manteve a ligação estreita ao Projecto MEI-GB nas fases decorrentes depois desta etapa.

Ficaram como principais marcos nesta fase, a tomada de consciência da extrema pobreza da Guiné-Bissau, com indicação de sinais exteriores de carência em todos os sectores; as precárias condições de vida, patentes tanto nas cidades como no interior do país e nas ilhas que constituem o seu arquipélago; a fragilidade do sistema geral de educação, incluindo aqui o subsistema educação de infância, com acentuadas lacunas a nível dos recursos humanos e materiais. Efectivamente, e atendendo apenas a esta perspectiva desfavorável, a situação afigura-se muito grave, na medida em que a maior parte dos JI e estabelecimentos formais de educação não integram pessoal diplomado e/ou com quaisquer conhecimentos técnicos sobre EI, resumindo a sua intervenção a tomar conta de crianças, e que a esta situação vem juntar-se outra, igualmente negativa, que se prende com a ausência total ou quase total de materiais adequados às necessidades e níveis de desenvolvimento típicos de crianças dos três aos seis anos. Em consequência deste quadro, ocorre que na maior parte dos estabelecimentos de educação de infância na Guiné-Bissau, são sugeridas às crianças actividades maioritariamente desprovidas de sentido (para crianças guineenses e da faixa etária em presença), rotineiras e tendencialmente promotoras de comportamentos passivos e apáticos, acríticos, não criativos nem autonomizantes.

A falta de hábitos de reflexão e de discussão de práticas por parte dos profissionais de educação que vieram a ser envolvidos no Projecto, também foi verificada e considerada como um obstáculo à reformulação de formas de intervir.

Não obstante a existência deste quadro, altamente comprometedor da consideração de expectativas e hipóteses de solução positivas, veio a verificar-se a existência concomitante de um conjunto de profissionais altamente mobilizados para o confronto com outras abordagens, muito receptivos à formação e à aquisição de novos conhecimentos e extraordinariamente permeáveis à análise crítica sobre as suas intervenções profissionais.

Neste contexto, foi considerado haver lugar para a continuação da incrementação do Projecto, considerando possível e adequado manter os moldes gerais previamente definidos.

O gravíssimo estado de carência de materiais e de pessoal qualificado que foi encontrado, encaminhou a essência do apoio a prestar aos técnicos envolvidos no Projecto, na organização de espaços de análise e discussão de práticas e de programação conjunta da intervenção a efectuar. Assim, foi confirmada a ideia da suma importância da constituição de equipas de técnicos, organizadas com um esquema de funcionamento que assente na realização de reuniões regulares (quinzenais) coordenadas por um supervisor.

A figura supervisor veio a ser concretizada nas pessoas de cinco elementos seleccionados entre o grupo de formandos, com a convivência, o respeito e a consideração de todos. As competências que lhes foram atribuídas foram consideradas garantes da manutenção de um clima dinâmico e propiciador de mudança, a desenvolver no intervalo de tempo situado entre as fases de intervenção directa, realizadas na Guiné-Bissau pelos técnicos da UA. Neste particular, mantém-se o objectivo de que esta dinâmica se instale e adquira razões independentes e locais (a nível da reflexão sustentada sobre as práticas desenvolvidas), que a façam persistir para além da duração do Projecto.

Pelas razões apontadas, o acompanhamento à estrutura de supervisão foi uma das principais linhas de atenção a considerar na fase que se segue.

Apesar de se ter considerado particularmente preocupante a situação observada de crianças que não dominam e desconhecem total ou quase totalmente a língua oficial do seu país (através da qual terão que desenvolver os estudos e entrar em contacto com toda a informação que passa pelo código escrito), e exclusivamente por razões de escassez de tempo, não se seleccionou esta área como prioritária para tema central dos trabalhos de formação a desenvolver na etapa a realizar imediatamente a seguir. Esta foi, no entanto, mantida como uma área específica a abordar em futuras formações a realizar no âmbito do Projecto.

Para a fase imediatamente subsequente à de Janeiro de 2004, foi particularmente tida em conta a falta de conhecimentos teóricos e/ou práticos do funcionamento em equipa, que se constatou existir por parte dos profissionais guineenses e a absoluta necessidade de apoiar a criação e dinamização de equipas de supervisão. Assim, foi tomada a decisão de privilegiar esta área, no seguinte bloco de formação que se veio a realizar.

Para além deste tema, e na sequência da barreira que se constatou existir entre profissionais e famílias (raramente considerados como parceiros no processo educativo das crianças), e ainda em resultado da verificação da falta de articulação com o meio envolvente das crianças, observada num elevado número de JI (na manutenção de uma atitude de extremo isolamento e de clausura, inviabilizadores da rentabilização de recursos tão necessária num contexto como o guineense) optou-se ainda, pela exploração em contexto de formação, da temática “trabalho com famílias e comunidades”. Este tema, “o trabalho em equipa”, e uma nova abordagem da temática “educação experiencial, e a consideração de implicação e bem-estar emocional como indicadores de qualidade em educação”, constituíram as opções temáticas a desenvolver na abordagem formativa que se seguiu. Para esta opção, assim como para algumas particularidades metodológicas e/ou processuais que se vieram a considerar, foram tomadas em linha de conta as observações e reflexões realizadas pelas formadoras e pelos responsáveis pelo Projecto no decurso da formação e nas reuniões de trabalho realizadas com as equipas e com os profissionais nos JI, bem como os dados de opinião e as sugestões apresentadas pelos próprios

formandos, em espaços informais ou em momentos especificamente organizados para a realização de avaliações parcelares ao andamento do Projecto.

Foi preparada uma nova intervenção a realizar na GB (o que veio a concretizar-se em Abril de 2004), que integrou as mesmas componentes da fase anterior (formação, visitas a JI, apoio e acompanhamento à incrementação da estrutura supervisão através da participação em reuniões de supervisão e de supervisores e realização de reuniões e contactos com entidades e serviços com afinidade à El guineense e ao Projecto MEI-GB, com vista ao apoio à dinamização de articulação de serviços para cooperação e rentabilização de recursos).

Considerando a disponibilidade das técnicas da UA (não dedicadas em exclusividade ao Projecto) e também por questões logísticas relativas à programação local da orgânica das acções a desenvolver na GB no âmbito do Projecto, não foi possível atender a todas as sugestões propostas pelos formandos (concretamente em relação ao alargamento do período de formação e à alteração de horários, passando de um regime intensivo para um normal), nem considerar, de imediato, o alargamento do Projecto a JI não envolvidos.

A opção da repetição da apresentação reformulada da temática “Educação Experiencial e Sistema de Acompanhamento das Crianças” resulta de esta concepção educativa ser considerada uma coluna mestra de suporte a toda intervenção a realizar no âmbito do Projecto e da verificação da necessidade de apoio à discussão e reflexão em torno dos conteúdos relativos a esta matéria. Considerando as características do grupo de profissionais em presença (já descritas neste trabalho) e consistindo a educação experiencial numa abordagem educativa totalmente nova para os profissionais envolvidos, com apelo a conceitos desconhecidos dos formandos; à adopção de atitudes profissionais diferentes das que estão em uso; à utilização de práticas de observação e registo e de programação e avaliação do trabalho desenvolvido e a desenvolver, o que não constitui prática vigente, e ainda, à exigência de reflexão individual e em equipa, prática também não adoptada por sistema, considerou-se pertinente dedicar mais espaço a esta temática, no contexto formal de formação.

CAPÍTULO 6: GUINÉ-BISSAU, EM ABRIL DE 2004 (3º Andamento)

Esta fase verificou-se com a deslocação das técnicas da UA à Guiné-Bissau, para uma permanência que decorreu no intervalo de tempo de 16 a 30 de Abril de 2004.

Em resultado da programação feita, e tal como foi relatado anteriormente, nesta fase verificou-se a realização de um bloco de formação complementar (à básica, realizada na fase anterior), subordinada às temáticas já indicadas, visitas a JI e reuniões e contactos com entidades e instituições e reuniões de apoio à dinâmica de supervisão (aos supervisores e à equipas de profissionais, constituídas na fase anterior).

6.1. Reunião de apresentação II

Para a reactivação dos trabalhos desta fase, foi realizada uma reunião, na Cúria da Diocese de Bissau, sob a orientação e coordenação dos responsáveis do Projecto com a participação da investigadora. Estiveram presentes os formandos e três dos cinco supervisores nomeados (com a ausência de um deles justificada por razões profissionais).

Verificou-se a ausência (justificada) de alguns formandos e o aparecimento de novos elementos, designados pelos órgãos de gestão dos JI para passarem a integrar o Projecto (em algumas situações, em substituição de elementos que tinham participado na primeira fase).

A reunião teve como propósito confirmar que os formandos estavam na posse de informação previamente facultada, relativa aos aspectos logísticos da formação a realizar no período de Abril (que manteve o local e o horário⁵⁸) e efectuar o ponto da situação relativamente ao trabalho a decorrer nos JI e nas equipas de supervisão, estabelecendo uma ligação entre a intervenção desenvolvida na 1ª fase (Janeiro de 2004) com o programado para realizar em

⁵⁸ Referência aos aspectos logísticos da formação, coincidentes com os do bloco de Janeiro de 2004: local - sala de aula do Liceu João XXIII de Bissau; horário - das 14h 30m às 19 horas.

Abril de 2004 – a nível da formação, do apoio ao trabalho realizado pelos profissionais nos respectivos locais de serviço (através das visitas aos JI) e do acompanhamento ao sistema de supervisão (através da realização de reuniões com as equipas de profissionais e com a equipa de supervisores).

Foi apresentado o programa específico a desenvolver nesta fase, bem como a calendarização a observar para as diferentes actividades, e indicadas as temáticas centrais a abordar na formação: 1) Trabalho com famílias e comunidades; 2) Trabalho de equipa.

A reunião decorreu num clima que foi sentido pelas formadoras como cordial e afável e com elevada motivação dos presentes pela continuação da participação no Projecto MEI-GB.

6.2. Formação complementar I: Desenvolvendo uma prática mais experiencial – Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)

De acordo com o estipulado na reunião de apresentação II, este bloco de formação teve início com um espaço de recepção e boas-vindas aos participantes, após o qual se efectuou uma breve retrospectiva da formação básica (inicial), criando-se um espaço para esclarecimentos e troca de informações sobre o processo de intervenção profissional vivenciado pelos formandos no 2º período lectivo.

Seguidamente, e incluída na temática “Desenvolvendo uma prática mais experiencial”, fez-se uma nova abordagem detalhada do “sistema de acompanhamento das crianças” (SAC), remetendo a utilização deste instrumento do modelo de EDEX, para um ciclo de observação-reflexão-acção, considerando bem-estar emocional e implicação como indicadores de qualidade em educação.

Foram lembrados o objectivo e a funcionalidade da utilização do SAC, enquanto instrumento que oferece ao educador a identificação das crianças que necessitam de apoio adicional; uma imagem mais detalhada das áreas que requerem uma intervenção específica e o delineamento de iniciativas que levem à resolução dos problemas identificados. Pela interligação existente com o SAC,

voltaram a explicitar-se minuciosamente os conceitos de implicação e de bem-estar emocional, bem como os respectivos níveis em que podem situar-se.

Considerando o enquadramento teórico do modelo EDEX, voltou a referir-se como a implicação e o bem-estar se podem constituir como indicadores da efectivação de desenvolvimento nas crianças. Atendendo à possível ocorrência de problemas de desenvolvimento/aprendizagem nas crianças, alertou-se para a necessidade de avaliar os níveis de desenvolvimento ou de competências (definidas como conhecimentos, habilidades ou destrezas de que a criança dispõe em cada momento e a facilidade com que aprende, que afectam o seu desempenho). Complementarmente, definiram-se e explicitaram-se áreas de agrupamento de competências (motoras; de expressão, linguagem e comunicação; de raciocínio e compreensão e de autonomia / auto-organização) e consideraram-se e operacionalizaram-se três níveis a determinar por avaliação (baixo, médio e alto).

Em seguida foi apresentado em detalhe o processo de utilização do SAC e a dinâmica e inter-relação existente entre as suas componentes, nomeadamente no que concerne aos ciclos contínuos de observação e reflexão ao longo do ano lectivo (em número de três); às fases que constituem cada ciclo (também em número de três) e a todo o processo de aplicação do sistema, incluindo a utilização dos instrumentos de apoio à observação/registo (fichas 1-5, anexas).

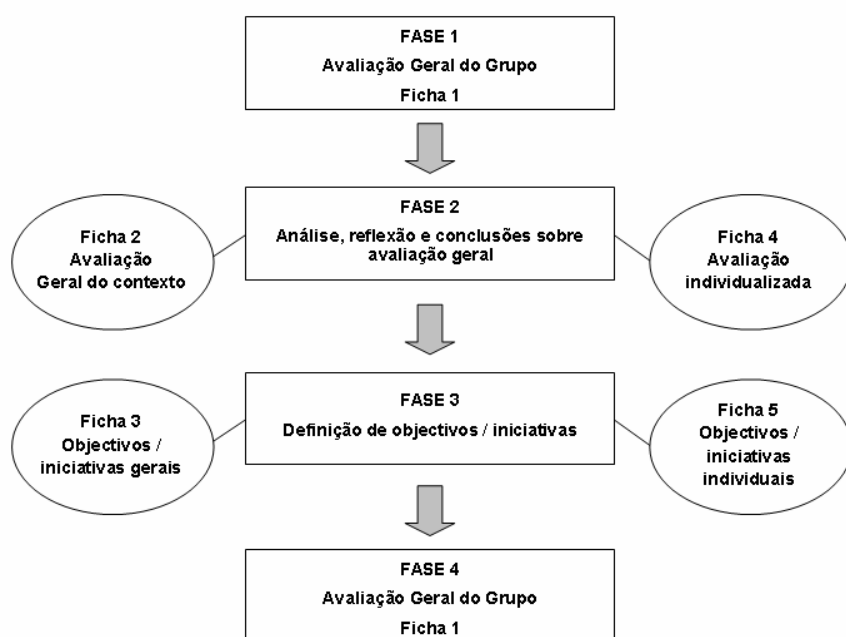


Figura 18 – Esquema do sistema de acompanhamento das crianças (SAC)
– um ciclo de observação-reflexão

Para suporte ao estudo desta temática foi fornecido a cada formando um conjunto de textos de apoio organizados por Portugal (2004b), designados por “Sistema de acompanhamento das crianças – Um ciclo de reflexão e acção sobre o bem-estar e a implicação como indicadores de qualidade em educação” (anexo), onde se explicitam os conceitos inerentes a esta temática, se faz o respectivo enquadramento teórico, se apresentam os instrumentos a utilizar (fichas) e se indicam sugestões e exemplos de actividades a incrementar/observar em cada área. Pelas suas características, sugeriu-se a adopção deste instrumento como guião de apoio à intervenção (na sequência indicada na figura 18).

Este módulo de formação foi concluído com a discussão de situações apontadas pelos formandos, como por exemplo a análise e interpretação de uma situação em que uma criança revela atraso no desenvolvimento e bons níveis de implicação e de bem-estar (em que o contexto oferecido à criança se apresenta, portanto, com bons níveis de adequação sendo consequentemente, promotor de desenvolvimento) e de uma outra situação em que uma criança revela bom nível

de desenvolvimento, mas baixo nível de implicação e/ou de bem-estar (em que o contexto se apresenta desadequado às suas características e necessidades, sendo, conseqüentemente, não propiciador de desenvolvimento).

6.3. Formação complementar II e III: Trabalho com famílias e com comunidades e Trabalho em equipa

Os dois módulos de formação foram realizados num único bloco, havendo um entrelace dos seus conteúdos e tendo sido adoptada para ambos uma metodologia mista, semelhante à que tinha sido utilizada na primeira fase⁵⁹.

Num momento inicial, e também com o objectivo de integrar os elementos chegados de novo ao Projecto e à formação, começou por se fazer a ligação com a formação de Janeiro, numa tentativa de estabelecer uma “ponte” entre as duas situações. Foi realizado um espaço de reflexão em que os formandos relataram aspectos em que encontravam diferenças relativamente ao momento inicial da formação de Janeiro, quer do ponto de vista dos seus papéis enquanto formandos, quer do ponto de vista da intervenção profissional (foram aflorados tópicos tais como: estado de espírito, ânimo, energia; motivação e disponibilidade, segurança, grau de conhecimentos, desenvoltura, etc.). De uma forma geral, e em síntese, apurou-se a existência de dificuldades do foro da vivência pessoal diária (dificuldades muito relacionadas com o estado precário do ponto de vista económico, social e cultural do país, ainda emerso num clima de alguma fragilidade política) e da realização profissional (sendo as dificuldades encontradas neste campo, relacionáveis com os dados de caracterização observados na fase anterior). Desta reflexão, e relativamente à prática operada nos JI, resultou a consciencialização pelos presentes do percurso de mudança que se encetou com o envolvimento e a participação de todos, sendo reiterada o alto nível de mobilização para a participação no Projecto MEI-GB.

⁵⁹ Embora com ajustes pontuais, relacionados com as temáticas e/ou com os contextos específicos, a linha metodologia adoptada nas formações veio a manter-se sem alterações de fundo, uma vez que foi considerada adequada às características e propósitos da formação e mostrou ser do agrado dos formandos.

Seguidamente, e de forma sintetizada, descreve-se o plano da formação que foi apresentado e discutido com os formandos.

Pressupostos

- A educação de infância tem como finalidade criar condições facilitadoras do desenvolvimento global da criança, apresentando-se como uma estrutura privilegiada para favorecer a sua inserção no seu contexto natural (familiar e comunitário);
- Destina-se fundamentalmente a crianças com idades compreendidas entre o nascimento e os 6 anos, sendo muito importante (e em particular por se tratar desta faixa etária) que exista uma grande ligação entre as famílias/principais prestadores de cuidados das crianças e a estrutura educativa formal que as integra;
- O mesmo se verifica em relação ao contexto próximo envolvente da criança, que compreende toda uma série de pessoas, serviços, instituições... que constituem os recursos formais e informais com possibilidade de responder às principais necessidades das crianças e das suas famílias;
- A vida da criança é um processo contínuo, não sendo legítimo funcionar-se como se ocorressem “cortes” ou “saltos” em cada manhã, no momento em que ela se separa da família e entra no jardim-de-infância; nas férias e fins-de-semana, em que passa períodos mais prolongados afastada dos seus colegas; quando chega o dia em que vai para a escola pela primeira vez...
- O jardim-de-infância enquanto valência educativa e os profissionais de educação que trabalham directamente com esta população poderão ser excelentes agentes de estabelecimento de relações de qualidade entre as crianças, as suas famílias, o próprio jardim-de-infância e as comunidades que lhes estão próximas;
- Este princípio, válido para todas as situações que envolvam crianças pequenas, ganha particular sentido quando estão em causa crianças com atraso de desenvolvimento (decorrente ou não de causas conhecidas, como por exemplo deficiências, problemas de saúde, etc.) ou que se encontram em contextos que põem em risco o seu desenvolvimento, e suas famílias;
- À educação de infância e aos profissionais que nela estão envolvidos, compete ainda a tarefa de apoiar a capacitação das famílias enquanto entidades privilegiadas de prestação de cuidados promotores de desenvolvimento e de bem-estar das crianças e sensibilizar, envolver e implicar as comunidades no seu processo educativo e de crescimento harmonioso e saudável;
- A adopção de uma metodologia de trabalho que assente no reconhecimento do poder dos pais, relativamente às opções a considerar na educação dos filhos e que respeite e aceite todos os estilos de funcionamento, ritmos, confissões religiosas, culturas, etc. concorre para a concretização dos principais objectivos desta área de intervenção;
- Com a mesma finalidade, uma organização da estrutura da educação de infância que adopte um modelo de funcionamento que possibilite e favoreça o trabalho em equipa entre os profissionais envolvidos, tende a aproximar-se mais facilmente de padrões elevados de qualidade;
- A utilização de instrumentos e de técnicas que permitam avaliar não só o processo de desenvolvimento das crianças e o seu estilo de funcionamento, mas também todo o

clima relacional do JI, bem como a acção dos profissionais com as crianças, com as famílias, entre si mesmos e com as comunidades, deverá ser considerada uma prática auxiliar do trabalho docente, na medida em que facilita a identificação dos aspectos positivos e das fragilidades da intervenção, possibilitando a ocorrência de reformulações e de mudanças positivas;

- Aos profissionais envolvidos são solicitadas reflexões contínuas sobre as próprias práticas que, em conjugação com os resultados de estudos científicos realizados nesta área, poderão contribuir para a redefinição do papel e da atitude dos técnicos. Este é um processo que se constitui como um desafio importante, promotor da melhoria da qualidade da intervenção desenvolvida.
- A formação específica em educação de infância e a supervisão aos técnicos é fundamental para garantir um bom nível de prestação de serviços.
- A **educação para todos** pressupõe a existência de um sistema educativo verdadeiramente adequado às necessidades de todos os alunos, respeitador das respectivas características individuais bem como as das suas famílias e agentes implicados nos seus processos educativos e de desenvolvimento.
- A **escola inclusiva**, enquanto instrumento ao serviço de uma cultura e de uma política educativa, organiza-se na prestação da resposta conveniente a cada um dos alunos, mantendo-os inseridos nos seus contextos naturais.

Objectivos

Dotar os formandos de conhecimentos que lhes possibilitem:

- Compreender conceitos e bases filosóficas inerentes às temáticas e conteúdos abordados;
- Reflectir sobre diferentes tipos de intervenção;
- Reflectir sobre o impacto que a acção educativa têm nas crianças e suas famílias e nos respectivos contextos comunitários;
- Reflectir sobre o papel do técnico de educação de infância;
- Desenvolver estratégias de actuação em educação de infância - atitude reflexiva e interactiva;
- Trabalhar em equipa com famílias e técnicos;
- Observar, registar e analisar situações;
- Avaliar, planificar e programar;
- Intervir de forma articulada com famílias e estruturas do contexto envolvente da criança.

Conteúdos⁶⁰

I - Educação de Infância – Acção centrada na criança, na família e na comunidade

1- Enquadramento Filosófico e Conceptual:

1.1- Perspectiva Ecológica;

⁶⁰ Os 2 módulos da formação complementar II e III foram dados num único bloco. Os conteúdos foram respeitados integralmente, embora com ordem alterada, por facilidade de entrosamento e ligação com a prática dos formandos.

1.2- A Individualidade das Famílias;

1.3- Dinâmicas Familiares;

1.4- Processos Relacionais.

2- Trabalho com famílias... - as temáticas mais relevantes:

2.1- Avaliação do Desenvolvimento da Criança;

2.1.1 – Envolvimento das famílias na avaliação das crianças;

2.1.2 – Áreas de desenvolvimento;

2.1.3 - Tipos de avaliação

- Procedimentos;

- Instrumentos.

2.2- Primeiros Cuidados, Alimentação e Saúde das Crianças.

2.3- Prevenção de Acidentes.

3 - Levantamento de Forças, Recursos e Prioridades da Família;

3.1- Organização, Implementação e Avaliação da Acção;

4 - Técnicas e Estratégias de Intervenção:

4.1- Trabalho em Equipa;

4.1.1- Tipos de Equipas e seus Modelos de Funcionamento;

4.2- Trabalho em Parceria com a Família e com Técnicos;

4.3- Recolha de Informação;

4.3.1- Observação e Registo;

4.4- Dinâmicas Relacionais.

5- Avaliação da Intervenção e dos Serviços.

6- Instrumentos auxiliares.

II - Sistema Educativo

1 - Comunidade Educativa:

1.1- Sociedade, Família e Escola.

2 - Educação como Socialização:

2.1- O Impacte da Escola no Aluno e na Família;

2.2- O Envolvimento dos Pais na Educação dos Filhos,

3 - Escola Inclusiva.

Metodologia

- Exposição oral com apoio de meios audiovisuais;
- Análise de situações (individual e em grupo), efectuada com o apoio de textos e de relato de situações;
- Reflexão individual e em grupo acerca das temáticas propostas;
- Ensaio de utilização de estratégias com base na simulação de situações.

Apresentado o plano, foi feito um levantamento de expectativas, traduzidas em “sonhos” e “pesadelos” relativos a este bloco de formação⁶¹.

⁶¹ Nesta actividade, como em outras realizadas anteriormente e/ou que se vieram a realizar em momentos posteriores, no processo de análise aos documentos produzidos pelos formandos, ocorreram

Quadro 21 – Levantamento de expectativas (formação complementar II e III)

<p>“Sonhos” (o que gostaria de ver acontecer na formação)</p>	<p>“Pesadelos” (o que teme que aconteça / não gostaria, de todo, de ver acontecer na formação)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>(Manifestação de agrado pela abordagem das temáticas);</i> • <i>(Passar a) avaliar, planificar e programar; observar, registar e analisar situações, e reflectir sobre os diferentes tipos de intervenção (de um educador de infância);</i> • <i>(Aprender a) utilizar instrumentos e técnicas de avaliação de crianças e estratégias para a EI;</i> • <i>(Contribuir para) a educação (de infância) para todos, centrando-a na criança, na família e na comunidade / (alargar) a educação de infância;</i> • <i>Trabalhar em equipa (na formação e no trabalho) com famílias e técnicos;</i> • <i>Trabalhar com famílias / fazer levantamento de “forças”, recursos e prioridades da família;</i> • <i>(Passar a) envolver as famílias no processo de avaliação e de educação das crianças, conjugando estratégias para melhoria da intervenção;</i> • <i>(Conjugar com as famílias no sentido do) envolvimento, participação, empenhamento e responsabilização</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Medo de não estar presente nas sessões / (que, na formação, haja) passividade / desmotivação e desistências / indisposição (física) / perturbação / acidentes / problemas entre colegas / preguiça;</i> • <i>Desperdiçar o tempo / mau aproveitamento (na formação);</i> • <i>(Que, na formação, haja) passividade / desistências / indisposição (física) / perturbação / problemas entre colegas;</i> • <i>Perspectiva ecológica / escola inclusiva / impacte da escola no aluno e na família / avaliar, planificar e programar / avaliar o desenvolvimento da criança / processo / perspectiva ⁽⁶²⁾;</i> • <i>Para sabermos trabalhar e para que não aconteçam problemas entre a escola e a família / no trabalho com famílias e técnicos ⁽⁶³⁾;</i> • <i>Não conseguir aplicar os conhecimentos / nova metodologia na prática / no trabalho de sensibilização aos pais;</i> • <i>Tudo é importante / não há pesadelos.</i>

situações em que não foi possível descodificar a informação escrita, quer pela letra (indecifrável) quer pela palavra (ortograficamente indecifrável ou inexistente na língua portuguesa) ou ainda pelo sentido (sem contextualização encontrada). Nesses casos, a informação contida nos documentos, não foi considerada para análise.

⁶² Pode interpretar-se como receio de não ver esclarecidos e/ou de não adquirir conhecimentos sobre os conceitos referidos.

⁶³ Este trabalho foi efectuado individualmente e registado anonimamente em folhas autocolantes coloridas (amarelo para os “sonhos” e laranja para os “pesadelos”), com vista a serem afixadas num quadro da sala, para partilha e base de discussão pelo grande grupo. Como no caso sinalizado, parece haver alguma confusão (por parte de alguns formandos e em algumas situações) na categorização (“sonhos” ou “pesadelos”) das situações conotadas com peso negativo.

<p><i>(pelas crianças);</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>(Considerando o) impacte que a escola tem no aluno, na família e na comunidade, (articular) escola, família e sociedade / estruturas do contexto envolvente (da criança);</i> • <i>(Perceber o conceito de) escola inclusiva;</i> • <i>(Adquirir conhecimentos em) primeiros cuidados (alimentação e saúde das crianças, prevenção de acidentes) e em dinâmicas familiares;</i> • <i>Esclarecer todas as dúvidas e adquirir todos os conhecimentos relacionados com os temas da formação;</i> • <i>Que os (formandos) participantes sejam pontuais e assíduos e que se cumpra o programado;</i> • <i>Participar na formação e no trabalho de supervisão em EI (para contribuir para o desenvolvimento das crianças / melhorar o nível de prestação de serviços).</i> 	
--	--

Definindo educação de infância e intervenção precoce (IP) e caracterizando os seus destinatários, deu-se início à acção de formação propriamente dita.

Enquadrando toda a abordagem numa filosofia de escola inclusiva, foi apresentada e analisada a Declaração de Salamanca (1994), sendo facultado um exemplar do texto a cada formando⁶⁴.

Em espaço de reflexão sobre o direito à partilha e à comunhão de contextos educativos por parte de crianças pertencentes a grupos étnicos ou sociais diferentes e/ou portadoras de características desenvolvimentais diferentes e a uma educação pensada e organizada para responder às características e necessidades de todos e de cada um, desenvolveu-se uma actividade (com uma

⁶⁴ Publicação reproduzida sob autorização dos editores.

componente de reflexão individual complementada com debate em pequeno grupo).

Desta actividade, que contemplou apenas um aspecto restrito do conceito inclusão foram extraídas, em síntese, as conclusões que se apresentam seguidamente.

Quadro 22 – Escola inclusiva (síntese de dados de opinião)

Considerandos:

- Cada criança tem o direito fundamental à educação;
- Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
- As crianças com necessidades educativas especiais (NEE) devem ter acesso a creches, JI e escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro das suas necessidades.

(Declaração de Salamanca, 1994)

Partilha do mesmo contexto educativo por crianças com características e necessidades diversas

Vantagens	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none"> • <i>(Por direito próprio);</i> • <i>Socialização / cooperação;</i> • <i>Contraria o isolamento e favorece a inter-ajuda / aumenta a auto-estima e auto-confiança de cada um dos diversos elementos do grupo;</i> • <i>Enriquecimento de todos por conhecimento de novas culturas / novas línguas (enriquecimento do vocabulário) / partilha de hábitos e ajuda mutua;</i> • <i>Incentiva a mudança e abertura nas estruturas educativas (para garantir a aprendizagem de todos os alunos);</i> • <i>Facilita processo de socialização entre as</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aquisição de maus hábitos (de outras etnias ou de pessoas de outros estratos culturais) por exemplo, modo de rezar, de comer, de sentar / dizer palavrões, etc.;</i> • <i>Dificuldade de adaptação (por parte de alguns alunos pertencentes a grupos minoritários ou mais “frágeis”);</i> • <i>(Alguns alunos, pertencentes a grupos minoritários ou mais “frágeis”) não conseguem acompanhar o professor e desconcentram-se;</i> • <i>Alguns alunos (pertencentes a grupos minoritários ou mais “frágeis”) provocam desconcentração e atrasos na aprendizagem nos colegas (pertencentes</i>

<i>famílias.</i>	<i>aos grupos majoritários ou “mais fortes”);</i> <ul style="list-style-type: none">• <i>(Aparecimento de) discriminação /marginalidade e de sentimentos de solidão, inibição, passividade, rejeição pelo grupo de pares (elementos dos grupos minoritários ou mais “frágeis”) / carência de afectos;</i>• <i>(Aparecimento de) agressividade por parte dos alunos discriminados.</i>
------------------	--

Perante este quadro, foram apresentados os seguintes pontos como objectivos da intervenção (do educador):

- Criar condições facilitadoras do desenvolvimento global da criança;
- Optimizar as condições de interacção criança/família;
- Envolver a comunidade em todo o processo de educação das crianças;

e os seguintes, como pressupostos fundamentais (da intervenção)

- A situação e as necessidades das crianças são melhor avaliadas e interpretadas se observadas no seu contexto natural;
- As famílias, sendo os principais prestadores de cuidados das crianças, são as entidades privilegiadas para desenvolver acções promotoras do desenvolvimento e bem-estar das crianças;
- As comunidades possuem recursos e capacidades de estabelecer parcerias sendo desejável o seu envolvimento e implicação no processo de desenvolvimento e de crescimento harmonioso e saudável das crianças,
- A intervenção desenvolvida na creche/JI que tem em conta as características do contexto natural da criança (familiar e comunitário) e que assenta em programas que considerem essas mesmas

características e os recursos, necessidades e prioridades que a família apresenta, tende a obter maiores níveis de sucesso.

Assim, e após explicitação da acção específica do educador, desenvolvida nas várias áreas de intervenção (crianças, famílias e comunidades), foi desenvolvida uma actividade de reflexão, realizada em grande grupo, a partir da qual se efectuou o levantamento das vantagens decorrentes de o JI promover o envolvimento da família no processo educativo das crianças e estabelecer a ligação com a comunidade.

Quadro 23 – Envolvimento da família e ligação com a comunidade

Vantagens
<hr/>
Criança:
<ul style="list-style-type: none">• <i>Sentimento de segurança;</i>• <i>Agrado por sentir que há relação forte entre a família e o JI;</i>• <i>Aumento de auto-confiança e bem-estar.</i>
Família:
<ul style="list-style-type: none">• <i>Ajuda a mudar comportamentos;</i>• <i>Aumento de interacção família/JI;</i>• <i>A família pode ir trabalhar descansada, deixando a criança no JI.</i>
Educadores / Pessoal do JI:
<ul style="list-style-type: none">• <i>Ajuda a conhecer melhor a criança;</i>• <i>Ajuda a ir ao encontro das necessidades da criança;</i>• <i>Ajuda a conhecer o ambiente familiar;</i>• <i>Facilita o bom relacionamento com as famílias;</i>• <i>Aumenta a interacção família / pessoal do JI.</i>
Comunidade:
<ul style="list-style-type: none">• <i>Aumenta o engajamento da comunidade no cuidar das crianças (mesmo na ausência dos pais);</i>• <i>Aumenta a sensibilidade para as questões da infância e do JI;</i>• <i>Promove a integração dos diferentes grupos étnicos.</i>

Reflectiu-se seguidamente no enquadramento conceptual relativo à estrutura organizacional do JI, considerando os profissionais e a sua organização

administrativa e técnica, incluindo a constituição de equipas e a realização de supervisão técnica; a gestão e administração das instituições, bem como a articulação de técnicos, serviços e entidades⁶⁵.

No contexto desta temática, foi efectuado um novo trabalho em pequeno grupo, no sentido de apurar modelos e práticas adoptados em creches/JI, favorecedores da articulação entre técnicos e destes com as famílias das crianças e comunidades envolventes.

Eis, em síntese, o apuramento das indicações apresentadas pelos formandos (sendo assinaladas com um asterisco as que os formandos consideraram mais relevantes):

- *Recolha de informações sobre as crianças e sobre os pais (junto dos pais - filiação, morada, hábitos alimentares da higiene e do sono, etc.; morada, telefone, profissão e entidade patronal, etc.);*
- *Reuniões gerais / individuais (entre outras, no início do ano lectivo para apresentação, informação do funcionamento e regulamentos do JI, como o horário e o preço da mensalidade, por exemplo, e do programa a cumprir);*
- *Contactos informais com pais e encarregados de educação (ao longo do ano, no momento de entrada e saída das crianças);*
- ** Trabalho em parceria com a família, com técnicos e com elementos da comunidade / *palestras emitidas por especialistas para pais e técnicos (abordando diferentes temáticas, como por exemplo, alimentação, higiene e vacinação; expressões; confecção e conserto de brinquedos; distribuição de brochuras sobre os direitos da criança e outros assuntos; incentivo à coexistência de crianças de diferentes culturas nos JI);*
- *Participação dos pais nas festas dos JI / das datas comemorativas (Natal, Carnaval, 1º de Junho e festa de finalistas);*
- *Exposição dos trabalhos das crianças;*
- *Participação dos pais na decoração do recinto e das salas do JI;*

⁶⁵ Como documentos de referência e suporte a esta temática específica, foram facultados para análise as brochuras “Educação Pré-Escolar – perguntas e respostas” (publicação conjunta dos Ministérios portugueses de Educação e de Solidariedade e Segurança Social, 1997) e “Quer abrir um jardim-de-infância?” (Ministério português da Educação - Departamento de Educação Básica/Núcleo de Educação Pré-Escolar, 2ª ed., 1999).

Estes documentos foram oferecidos ao Centro de Documentação da FED, ficando de imediato disponíveis para consulta pelos profissionais de educação.

- *Participação de pais (médicos, carpinteiros, agricultores, etc.) em actividades do JI relacionadas com as respectivas áreas profissionais;*
- ** Criação de associação de pais;*
- *Oferta aos JI de produtos agrícolas (para a confecção de refeições para as crianças) / apoio com meios de transporte para visitas de estudo a realizar pelos alunos / *intervenção da comunidade na protecção e segurança das crianças e dos JI⁶⁶;*
- *Articulação com serviços da comunidade para resolução de problemas (por exemplo, o centro de saúde do bairro, para pequenas intervenções de assistência, moradores do bairro para apoio na segurança do JI);*
- *Manter com as famílias e moradores da comunidade envolvente do JI boas relações de convivência e vizinhança (partilhando transportes de e para o JI, por exemplo).*

Efectuou-se o levantamento de possíveis parceiros comunitários do JI, suas valias e possibilidades de funcionamento conjugado e discutiu-se o conceito de articulação de serviços (enunciando-se as suas vantagens e riscos mais frequentes) e suas características enquanto modelo favorecedor da rentabilização de recursos.

Passando-se para a temática de trabalho em equipa, e tendo-se definido o conceito de equipa (distinguindo-o do de grupo) apresentou-se o funcionamento de tipos diferentes de organização de equipas (multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar) analisando e discutindo as particularidades de cada um, suas vantagens e desvantagens e respectiva adequação / desadequação a determinados tipos de desempenhos profissionais (nomeadamente à acção do educador de infância).

Tendo sido solicitada uma actividade de reflexão individual, acerca do modelo de funcionamento de cada formando enquanto elemento de uma equipa de trabalho (através da identificação da situação actual, com indicação da pretensão, ou não, de evolução para uma outra situação, considerada ideal) e, apesar do apoio prestado a esta actividade, a reflexão não veio a ser bem

⁶⁶ A actividade sugerida pressupunha que a listagem de sugestões fosse apresentada segundo a perspectiva da acção dos educadores / JI.

sucedida, não tendo sido possível chegar a conclusões finais resultantes e consonantes com a efectiva opinião dos formandos.

Foi enumerado um conjunto de factores influentes no desenvolvimento do sucesso de uma equipa (confiança e respeito pelos outros e pelos papeis que desempenham; capacidade de partilha, de colaboração e complementaridade na acção; desenvolvimento de sentimentos de identidade e identificação com os outros elementos da equipa, comunhão de objectivos e propostas e parceria na acção) e algumas características a observar para a efectivação de um funcionamento salutar.

Tendo como base de apoio a leitura e análise do texto “ Mantenha a paz na equipa” (adaptado por Maria Manuela Serina de texto de Ursula Markham de 1999⁶⁷) e um guião de apoio à elaboração da actividade, foi desenvolvida uma actividade em pequeno grupo, com vista ao estabelecimento e fortalecimento da identidade de equipa⁶⁸ (tendo sido solicitada a designação de um nome/identidade para cada equipa) e a identificação das suas principais características e historial de vida (traço distintivo; maior sucesso / fracasso e projectos a curto, médio e longo prazo).

Revelando-se com identidades próprias e estilos muito distintos, pode referir-se, em síntese, a verificação de grande mobilização das equipas em torno da causa educação de infância. Relativamente aos aspectos da história de vida das equipas, foram considerados como os mais positivos os que se relacionam com a integração no Projecto MEI-GB (principalmente ao nível da formação e das equipas de supervisão) e os mais negativos com a rotatividade e baixa participação numérica de profissionais (enquanto formandos e elementos das equipas). Ao nível dos projectos surgem, basicamente, referências à consolidação e capacidade de aplicação com as crianças dos JI dos conhecimentos adquiridos na formação e à incrementação de intercâmbio entre as equipas de supervisão da Guiné-Bissau (recentemente constituídas) e com outros profissionais da área de

⁶⁷ Texto publicado a partir de síntese com permissão dos editores, que retrata tipos de indivíduos que é possível encontrar numa equipa, suas características, estilos de funcionamento, respectivo impacte na estrutura equipa e sugestão de procedimentos a desenvolver com cada uma das categorias de indivíduos, de forma a “manter a paz na equipa”.

⁶⁸ Que se constituiu, na formação, com coincidência de membros, em relação à equipa de supervisão.

EI (designadamente de Aveiro). Surge ainda a intenção de elaborar orientações curriculares para a EI da Guiné-Bissau e de melhorar os contextos educativos (designadamente ao nível do enriquecimento de equipamentos e materiais) e a pretensão de manter o apoio da FED e da UA (pelo menos nos termos vigentes ao momento).

Reflectindo sobre a temática “Resolução de problemas”, foram referidos, caracterizados e sugeridos os seguintes passos a percorrer em situações consideradas problemáticas: 1) definir o problema, 2) estabelecer um objectivo; 3) criar um espaço de “chuva de ideias”; 4) discutir (as estratégias apresentadas); 5) seleccionar e planificar (as estratégias a pôr em prática); 6) avaliar, finalizando ou reiniciando o processo⁶⁹.

Em concreto, e a partir da selecção de uma situação problemática, de entre as relatadas em cada pequeno grupo pelos seus elementos constituintes, foi efectuada uma tarefa de aplicação da técnica acima referida. Foi sugerida a utilização de uma dinâmica na resolução da tarefa, que implicou uma conexão com outras equipas, para complementaridade do trabalho em realização, estratégia que veio a considerar-se enriquecedora do processo e do resultado final do trabalho.

A diversidade e complexidade de situações e de soluções encontradas, bem como o envolvimento e participação activa da maior parte dos formandos, sugere a existência de uma abertura e evolução, quer no que se prende com a capacidade de aceder aos conteúdos apresentados, quer em relação às metodologias adoptadas, activas e exigentes de participação efectiva dos formandos e muito diferentes do estilo clássico (exposição, pelo formador – “recepção”, pelo formando) que conheciam de formações anteriores.

Procurando-se enquadrar o arranque do funcionamento das equipas no contexto da formação, foi solicitado a cada uma um esboço de planificação do trabalho a desenvolver, concretizado na elaboração da calendarização e

⁶⁹ Respeitando a dinâmica vivenciada na formação, foram efectuadas actividades práticas de exploração deste tema com referência a documentos que constam no “Conjunto de materiais para formação de professores” da UNESCO, publicados em língua portuguesa pelo Instituto de Inovação Educacional (IIE), em 1996.

organização da agenda das principais reuniões de equipa a realizar por ano lectivo. Desta actividade surgiram sugestões padronizadas e uniformes, referentes a reuniões gerais (de carácter administrativo e/ou pedagógico, a realizar nos JI no princípio e final de cada ano, ou trimestral ou mensalmente, para técnicos e famílias de crianças, para apresentação de regulamentos e de programas a desenvolver / balanço das actividades e a indicação de reuniões esporádicas/ocasionais e propostas relativas a reuniões sistemáticas, a realizar frequentemente ao longo do ano (quinzenal ou semanalmente), para programação e avaliação regulares das actividades. Regista-se ainda a indicação de reuniões com crianças, para informação de regras de funcionamento a cumprir; de reuniões individuais com pais, para análise da evolução do desenvolvimento das crianças e resolução de problemas específicos e, outras, com agentes e entidades da comunidade, para articulação de serviços.

A formação prosseguiu com a apresentação do enquadramento filosófico e conceptual da intervenção (fundamentada na perspectiva ecológica, com práticas centradas na criança, na família e na comunidade, baseadas nas “forças”, focadas na relação e reflexivas).

Foi apresentado e discutido o esquema “Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner” (cujo esquema se apresenta seguidamente na figura 19), definindo-se e analisando-se cada uma das suas partes integrantes (microsistema, mesosistema, exosistema e macrosistema) e respectivas inter-relações existentes entre eles⁷⁰.

⁷⁰ No âmbito desta temática, e para ilustração de conceitos, foi apresentado um trabalho realizado em 2003, pela equipa de intervenção precoce directa de Cantanhede / Projecto Integrado de Intervenção Precoce (PIIP) do distrito de Coimbra, intitulado “Grande Notícia”, a partir de adaptação de um artigo homónimo, de António Torrado (*in*. “Conto Contigo”, s.d.), por EID de Cantanhede.

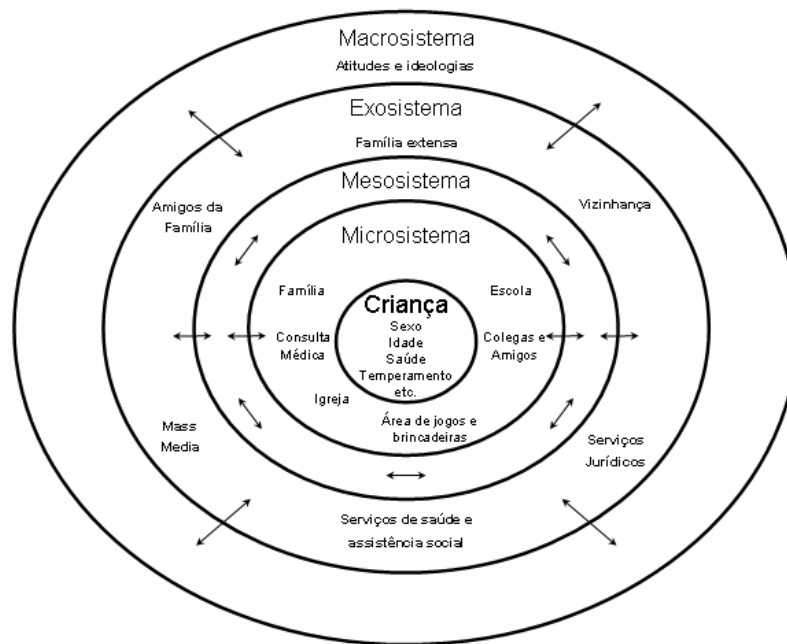


Figura 19 – Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner
(Portugal, 1992, p.40)

Relativamente à temática “intervenção centrada na criança, na família e na comunidade”, apresentou-se a educação de infância como uma tarefa complexa que envolve muitas pessoas e que tem como objectivo complementar e não substituir ou suplantar o papel central das famílias na prestação de cuidados às crianças.

Neste contexto, foram apresentados os conceitos “capacitar” (*enabling*) e “co-responsabilizar” (*empowerment*), (Dunst, Trivett e Deal, 1988), respectivamente como criar oportunidades para que todos os membros da família possam demonstrar e adquirir capacidades e competências necessárias para irem ao encontro das necessidades dos seus filhos e que consolidem o funcionamento familiar e, em relação ao segundo conceito, como a capacidade da família se deve verificar espelhada na satisfação das suas necessidades e aspirações, de

forma a promover um sentido claro de controlo e domínio intra-familiar sobre os aspectos importantes do funcionamento familiar⁷¹.

Com este enquadramento teórico, reflectiu-se na importância da realização de uma intervenção por parte do profissional de educação que contribua para dar às famílias sentimentos de confiança e competência sobre a aprendizagem e o desenvolvimento actual e futuro das crianças. Assim, e aceitando que “os apoios e recursos não podem interferir com o estilo de vida da família e da comunidade” (Espe-Sherwindt, 2002), confirmou-se a importância de trocar informações com a família sobre a criança, de forma a percebê-la melhor e a fornecer elementos aos pais que suportem as decisões que estes venham a tomar, na qualidade de responsáveis pela educação da criança, incrementando a sua autoconfiança, cultura, religião ou tradições familiares. Nesta perspectiva, que aceita o direito à autonomia e decisão final às famílias, considerou-se o alargamento do âmbito profissional do educador/técnico de educação, que também passa por um trabalho de encorajamento e suporte às famílias num processo que lhe permita assumir uma tomada de decisão informada e esclarecida.

Sendo os pais a melhor fonte de informações sobre as crianças e respectivos contextos, elementos com iniciativa e capazes de definirem objectivos e soluções e, fundamentalmente e por norma, os melhores defensores dos direitos das crianças, pelo que se considera o seu direito de tomada de decisões fundamentais sobre a vida dos filhos (direito que, aliás, está consignado no direito legal da maior parte das sociedades actuais), reflectiu-se no papel dos técnicos, como agentes mobilizadores do envolvimento destes na vida dos JI, discutindo-se acerca da relação, articulação e parceria que se deseja ver estabelecida entre estas duas entidades fundamentais e vitais para o desenvolvimento e bem-estar das crianças. Ainda a este propósito, e especificamente em relação à atitude profissional do técnico de educação, considerou-se ser desejável que este seja respeitador dos direitos dos pais, aceitando estes como são, mesmo se pertencentes a grupos minoritários, social e/ou culturalmente diferentes de si

⁷¹ Estes conceitos têm sido profusamente utilizados, nomeadamente no domínio da intervenção precoce. O conceito de *empowerment*, explicitado por Miranda Correia e Serrano (1998) como “co-responsabilização”, surge também frequentemente traduzido por “dar o poder”, “partilhar o poder”, “aumentar o poder” ou ainda “fortalecimento”.

próprio e da cultura dominante no JI, sem efectuar julgamentos, nem desgastar energias na procura de alterar os hábitos, rotinas e rituais das famílias, procurando focalizar a intervenção na compreensão das necessidades e interesses das crianças e famílias, e não nos seus próprios valores.

Reflectindo particularmente nas características do trabalho desenvolvido no âmbito da intervenção precoce e/ou da educação de infância comunitária, e considerando a necessidade de estabelecer um equilíbrio, em que o técnico de educação não esteja apenas interessado e focalizado na criança (desconsiderando a sua família e contexto envolvente), mas que também não se desvie para o outro extremo, em que “perde de vista” a criança para se dedicar exclusivamente às questões do seu ambiente, precisou-se na essência do modelo centrado na família (apresentando a tese de McWilliam, 2002), que não privilegia nem selecciona como alvo exclusivo a intervenção com a família, desconsiderando o interesse em relação à criança e a responsabilidade relativamente à defesa da sua saúde, desenvolvimento e bem-estar, mas antes a conjugação das duas dimensões. Neste contexto, analisaram-se diferentes níveis de envolvimento das famílias no processo educativo desenvolvido pelos sistemas de educação, tendo posteriormente passado a reflectir-se sobre as estratégias a implementar no trabalho com famílias, para garantir a evolução para patamares consonantes com a opção teórica defendida.

Considerando a situação actualmente vivida na Guiné-Bissau, em que ainda se praticam em alguns grupos sociais e étnicos, rituais culturais e religiosos que são considerados e defendidos por alguns, mas vistos por outros como atentatórios dos direitos da criança (à luz dos direitos do Homem e da Criança, tal como eles são considerados pela civilização ocidental), discutiu-se os limites a estabelecer aos direitos das famílias sobre as crianças e acerca do papel e posição dos técnicos de educação, face a intervenções familiares consideradas agressivas e/ou perigosas para as crianças⁷².

⁷² Referência a “práticas nefastas” que são efectuadas em alguns países africanos, incluindo a Guiné-Bissau, e que se traduzem em mutilações e/ou o desenvolvimento de rituais particularmente agressivos infringidos sobretudo a crianças e jovens. Sendo na maior parte dos casos, rituais de passagem da infância à idade adulta, estão, por norma ligados à sexualidade. Este assunto, de certa forma tabu no seio da sociedade guineense, particularmente das pessoas que vivem em sociedades mais fechadas ao mundo exterior mais alargado e ao mundo ocidental, vai sendo abordado nos domínios da saúde, educação e da justiça, em

Em todo o caso, e na generalidade, pôde acordar-se nas vantagens do estabelecimento de uma verdadeira parceria entre pais e técnicos, no sentido da criação de uma estrutura conjunta e articulada, ocupada em promover o desenvolvimento e bem-estar das crianças, trabalhando diferentemente e de acordo com as características e especificidades de cada uma das estruturas, mas na prossecução do mesmo objectivo final. Em síntese, e neste contexto, definiu-se como observâncias necessárias a respeitar pelo técnico o reconhecimento de que a família é e será sempre uma constante na vida da criança, pelo que devem ser-lhe identificadas as “forças”, individualidades e diferenças nas formas de lidar com situações e problemas, honrando a diversidade encontrada em cada caso. Foi ainda considerado como vantagem, partilhar com os pais todas as informações relativas à criança, facilitar a colaboração entre pais e técnicos e promover o contacto e a articulação entre famílias. Em suma, organizar o JI como uma estrutura de prestação de um serviço educativo de qualidade, promovendo assim a implementação do sistema de educação de infância.

Reflectiu-se seguidamente na intervenção baseada nas “forças”, baseada numa perspectiva positiva de observar e interpretar a realidade da criança e do seu contexto físico e relacional circundante. Nesta linha, reflectiu-se na necessidade de considerar, à partida, que todas as crianças, famílias e comunidades têm competências (embora, por vezes, possam não saber que as têm, ou não saber como as usar ou estar, por alguma razão, impossibilitadas de as usar), sendo, por isso necessário que a estrutura educativa apoie a identificação, iluminação e projecção dessas competências, no sentido de lhes dar forma consistente e de as expandir.

Relativamente à intervenção “focada na relação”, foram consideradas as formas de articulação interpessoal e o processo de desenvolvimento das crianças, obrigatoriamente encaixado num contexto relacional com as pessoas significativas e decorrente dele (pelo que se torna absolutamente necessário e

algumas publicações locais esporádicas mas, principalmente, no exterior do país, por guineenses emigrantes, técnicos de áreas profissionais relacionadas com a questão, e/ou defensores dos direitos da Criança e do Homem.

Na sequência da abordagem deste assunto, reflectiu-se sobre “factores de risco” e “factores de protecção” e apresentou-se e discutiu-se o conceito de resiliência.

essencial, desenvolver uma intervenção que incremente a existência de um clima relacional positivo e rico).

Relativamente à característica reflexiva da intervenção (considerada desejável do ponto de vista da filosofia e subjacente à linha de formação em curso), ponderou-se e concluiu-se que sendo a relação um meio através do qual os serviços são prestados, é necessário que os profissionais entendam o seu trabalho, entendendo também (e implicitamente) os sentimentos que este lhes desencadeia. Numa outra vertente da componente reflexiva da intervenção, foi ainda considerado o apoio a prestar pelos técnicos aos pais das crianças, por forma a estimular e a promover nestes a capacidade de reconhecer que as crianças têm estados mentais, sentimentos, pensamentos e intenções próprias, que é necessário considerar e respeitar, identificando-os, dando-lhes consistência e expandindo-os, numa atitude de respeito e de promoção do bem-estar, da autonomia e do desenvolvimento geral das crianças⁷³.

Considerando as quatro áreas fundamentais de intervenção e de avaliação dos técnicos de educação (criança, família, comunidade e o próprio JI ou estrutura afim, incorporado num sistema formal de educação), efectuou-se um trabalho de síntese relativamente às temáticas parcelares abordadas, concluindo-se que: 1) todas as famílias têm histórias e rituais que fazem delas o que são; 2) educar uma criança é tarefa de um país; 3) “avaliar contém em si o sonho de um amanhã melhor” e 4) as avaliações da eficácia dos programas e serviços devem ser orientadas para o bem-estar e desenvolvimento das crianças e para o envolvimento das famílias e comunidades nesses mesmos programas e serviços.

A formação foi concluída com uma reflexão sobre a re(definição) do papel do técnico, sendo considerada e analisada a necessidade e vantagem de mudar a percepção dos profissionais de “peritos” (em matéria de crianças, de desenvolvimento de crianças e de educação de crianças) para interventores conselheiros, parceiros de famílias e comunidades (no processo de educação das crianças). Neste sentido, perspectivou-se a transferência da imagem e das expectativas relativas ao desempenho profissional dos técnicos como principais /

⁷³ Neste contexto voltou a apresentar-se e a explicitar-se o conceito de empatia, desconhecido para alguns formandos que não participaram no primeiro bloco de formação.

exclusivos intervencionistas na área da educação, para profissionais facilitadores e parceiros no processo de educação. Concomitantemente, procurou encarar-se uma visão que transferisse o papel dos pais de receptores passivos de serviços, para principais decisores.

Em conclusão, e confirmando o objectivo primeiro de promover a qualidade da educação de infância junto das crianças e suas famílias enquanto principais destinatários deste sector de intervenção, e sendo esta a primeira prioridades dos técnicos, os formandos presentes consideraram assumir regras e responsabilidades que, tradicionalmente, não faziam parte da profissão. Em conjugação com este propósito, concluíram ainda a necessidade de apoiar o processo correspondente vivenciado pelas famílias, decorrente da interacção e dinâmica desenvolvida entre os parceiros educativos, nesta linha filosófica de intervenção.

Foi desenvolvido pelos pequenos grupos, um trabalho prático que constou no planeamento, organização e apresentação ao grande grupo, de uma simulação de actividade a ser desenvolvida com pais. Como suporte deste trabalho foram fornecidos livros, folhetos, panfletos e outros documentos em suporte informático (CD e DVD), relativos a temáticas ligadas à infância, susceptíveis de constituírem temas de actividades a desenvolver com os pais⁷⁴.

A formação deste bloco, foi concluída com o balanço retrospectivo sobre o processo formativo vivenciado, desenvolvido por trinta e três formandos, com o suporte de um questionário passado. O tratamento das opiniões obtidas, apresenta-se seguidamente, em síntese⁷⁵.

⁷⁴ Referência a documentos distribuídos à razão de cinco exemplares de cada (um por grupo de trabalho), sobre alimentos e bebidas / alimentação das crianças – manuais para JI; cuidados primários; higiene, vacinas e saúde; prevenção de acidentes e programa de promoção de competências sociais. Foram ainda facultados para consulta no âmbito deste trabalho os seguintes documentos: “Portage – Guia para Pais” (versão portuguesa editada em 1994) e “Crescer: do Nascimento aos Três Anos – currículo de intervenção precoce” (versão portuguesa editada em 2000). No âmbito do Projecto MEI-GB, estes documentos foram posteriormente cedidos à FED, com o fim de virem a ser utilizados como recursos pelos JI envolvidos no Projecto.

⁷⁵ O questionário de opinião referido, apresentado em anexo a este trabalho, é igual ao que foi apresentado no primeiro bloco de formação (em Janeiro de 2004).

1. De uma forma global, qual a sua opinião sobre a formação?
 - *A formação foi muito bem vinda; oportuna; louvável; continua a suscitar o interesse dos formandos, que continuam com vontade de aprender o que formadoras ensinam; está cada vez mais interessante; muito importante;*
 - *A formação foi complementar / dá continuidade da formação de Janeiro (o que é positivo);*
 - *Foi bom terem participado tantos formandos⁷⁶;*
 - *Esta formação devia continuar de 15 em 15 dias de cada mês / mais vezes / de vez em quando / no tempo das férias escolares (quando os profissionais estão mais livres e com disponibilidade para frequentarem a formação de forma intensiva, de manhã e de tarde) / “o tempo é pouco e em duas semanas não dá para falar de tudo” / de forma mais alargada;*
 - *(As formadoras) deveriam continuar a fazer formação para aumentar os conhecimentos (dos formandos presentes);*
 - *Satisfação e agradecimento “por ter aprendido muitas coisas novas” / desenvolvido capacidades / “diminuído dificuldades”;*
 - *Foi muito boa / ótima / excelente (“aprendi coisas necessárias para as crianças” e “como é importante intensificar actividades para estreitar relações entre famílias e crianças, nas diferentes sociedades”, “aprendi coisas novas sobre a ligação da escola com a família”, “o envolvimento dos pais”, “os direitos das famílias” e “a trabalhar com as comunidades”);*
 - *Proveitosa / validada, vai contribuir para melhorar o trabalho no JI / com os pais / com as comunidades;*
 - *Os materiais facultados são muito úteis para o trabalho (manuais / brochuras);*
 - *O curso foi bom (prática e teórica) e os métodos utilizados são eficazes para a aprendizagem;*
 - *Os temas são dados com muita calma e clareza;*
 - *Foram atingidos os objectivos do programa*
 - *Correu muito bem / de forma excelente.*
2. O que mais lhe agradou na formação?
 - *Estar a frequentar um curso, com formadoras e colegas;*
 - *Ser a continuação da formação de Janeiro;*
 - *Processo; metodologias adoptadas na abordagem dos temas; a forma de explicar e de estar e a paciência das formadoras; explicações da supervisora (nos trabalhos de pequeno grupo);*
 - *Dinâmica e “vontade” das formadoras no decorrer da formação;*
 - *Manuais, brochuras e documentos de apoio fornecidos na formação (de suporte às actividades de grupo e de apoio ao entendimento dos temas);*
 - *Clima de alegria;*

⁷⁶ Neste tópico há referências de alguns formandos queixando-se de não terem tido informação/autorização para frequentarem a formação desde o 1º dia, o que consideram ter prejudicado a aquisição de conhecimentos. Esta situação verificou-se apesar de a participação da formação e o seu calendário e programa terem sido enviados previamente pela FED aos responsáveis pelo sector da educação de infância e JI.

- *Aprender a trabalhar com crianças;*
- *Aprender a observar (crianças) e a usar os documentos de registo de observações no JI (SAC), que ajudam a definir objectivos e a ir ao encontro das necessidades das crianças com mais dificuldades / seguir o desenvolvimento das crianças (bem-estar emocional, implicação e comportamento);*
- *Tema: trabalho com famílias e com comunidades;*
- *Trabalhos e actividades práticas / última actividade (simulação de actividade a desenvolver com pais);*
- *Ligação da teoria à prática desenvolvida nos JI;*
- *Fazer análises das situações e apresentar os trabalhos ao grande grupo, para discussão e partilha das conclusões (facilita a compreensão e enriquece os participantes);*
- *Trabalhar em grupo (“porque traz as ideias mais brilhantes” / permite descobrir muitas coisas); trabalhar em grupo com “os maiores” (que são superiores e merecem mais respeito, porque sabem mais e têm mais experiência);*
- *Trabalhar em equipa e ter supervisão (onde se trocam muitas experiências);*
- *Trocar informações e experiências com os outros formandos (sobre os respectivos JI); intercambio entre JI; solidariedade entre as educadoras;*
- *Tudo / tudo é importante.*

3. O que menos lhe agradou na formação⁷⁷?

- *Nada; gostei de todos os temas e áreas (agora, “não sei se mais tarde continuarei a gostar”; tudo foi bom / agradável;*
- *Não ter assistido e participado na formação desde início (nesta fase), com perda de informação⁷⁸; o facto de não ter sido seleccionada para frequentar o curso em Janeiro (o que dificulta a compreensão de alguns conteúdos⁷⁹);*
- *Os elementos mais experientes dos grupos não escutarem os elementos sem formação e com pouca experiência;*

⁷⁷ Este tópico não foi respondido por alguns formandos, interpretando-se esse facto como não tendo aspectos negativos a referir. O mesmo aconteceu com a questão 5, tendo sido feita idêntica interpretação. Já no que se refere à questão 6, também não respondida por alguns formandos, foi colocada a hipótese de que esses formandos optaram por deixar à consideração das formadoras, a escolha de temas a serem abordados futuramente. Esta interpretação resulta de conversas informais tidas com os formandos ao longo da acção e, também, por analogia a respostas dadas neste questionário. Ocorreram ainda situações de questionários que não obtiveram resposta às três últimas questões (6, 7 e 8). Pelo acompanhamento feito aos formandos no momento de preenchimento dos questionários, e considerando outras situações já vivenciadas com este grupo, pode levantar-se várias hipóteses explicativas para o facto, a saber: não compreensão do teor das perguntas; excessivo atraso no preenchimento do questionário, com acumulação de excessivo cansaço pela execução da tarefa conducente ao “desprezo” pelas últimas perguntas; consideração de que as questões colocadas nos tópicos indicados, são do domínio das formadoras e organizadores da formação e não dos formandos e/ou outras razões.

⁷⁸ Situação, referida por vários formandos, já relatada anteriormente.

⁷⁹ Tal como foi relatado em secção anterior deste trabalho, a selecção referida para a constituição inicial do grupo de formandos, foi da inteira responsabilidade dos órgãos de gestão dos JI e serviços, a quem a FED apresentou um convite aberto, não nominal e sem limitação do número de participantes por serviço. Sendo sugerido, no caso dos JI, que frequentassem a formação educadores e/ou profissionais com intervenção directa com crianças, veio a constatar-se que tal não aconteceu sistematicamente, tendo sido seleccionados formandos que não trabalhavam directamente com crianças e excluídos alguns técnicos que exerciam funções docentes.

- *As interrupções dos formandos, quando está a ser dada uma explicação (impede a compreensão);*
 - *Não trabalhar com crianças para aplicar / praticar (os conhecimentos adquiridos);*
 - *Devia ter mais prática e menos teoria;*
 - *Demasiado tempo para preparar a actividade final (simulação de actividade a realizar com pais);*
 - *Horário do curso (que obriga alguns formandos a saírem do serviço directamente para a formação);*
 - *Duração: devia durar pelo menos mais um mês; este calendário foi insuficiente para explanar e debater os temas abordados (o que também aconteceu em Janeiro);*
 - *Alguns formandos não terem recebido certificados de participação⁸⁰ (“mas também compreendi”);*
 - *Não ser possível integrar novos formandos (em concreto auxiliares sem formação) / outros profissionais dos JI que já estão envolvidos no Projecto⁸¹.*
4. Considerando a transferência das aprendizagens para a prática, o que é que mais dúvidas ou receio lhe suscita⁸²?
- *Nenhuma; nada;*
 - *“Tenho poucas dúvidas porque (aprendi) a assimilar e dominar muitos materiais” / “a minha supervisora pôs-me quase dentro do assunto” / “tudo foi claro para mim e vou aplica-lo no JI”;*
 - *Insegurança com a prática;*
 - *Receio de não conseguir aplicar os conhecimentos na prática (“mas talvez com o estudo dos apontamentos, consiga chegar onde quero”);*
 - *Acções a desenvolver (na área trabalho com a comunidade);*
 - *Motivação das crianças;*
 - *Dar livre iniciativa às crianças para escolherem as actividades (por causa do barulho que fazem)⁸³; reacção dos proprietários dos JI (que têm outros interesses) ao ser concedida a livre iniciativa às crianças (mesmo que controlada);*

⁸⁰ Independentemente das razões justificativas de presenças/faltas e, por decisão dos responsáveis do Projecto, só foram atribuídos certificados de participação aos formandos presentes em pelo menos 3/4 da acção.

⁸¹ Um formando indica disponibilizar-se para transmitir os conhecimentos adquiridos na formação, aos profissionais que não foram seleccionados/autorizados a participar nas acções já realizadas.

⁸² Há um número considerável de respostas referentes à observação e ao preenchimento do SAC (o que indicia uma boa identificação e consciência das dúvidas e dificuldades por parte dos formandos), surgindo o caso de um elemento (não identificado, uma vez que este questionário é anónimo) que indica ter dúvidas e ter problemas em pedir esclarecimentos.

⁸³ A explicitação concreta do formando, indicia que antes de receber esta formação tinha um modelo de funcionamento “satisfatório”, que agora põe em causa, sem ter ainda conseguido substituí-lo por outro coerente e consentâneo com a teoria apresentada na formação mas que, em simultâneo, conseguiu integrar com suficientemente consistência, para o fazer sentir-se satisfeito e seguro enquanto profissional. Eis, na íntegra, a explicitação da resposta que originou a interpretação apresentada e que, em todo o caso, se considera passível de ser expansível à maior parte dos formandos: “A minha maior dúvidas que eu tenho de deixar as crianças a livre iniciativa, porque antes (de receber essa formação) não deixa a crianças a fazer barulhos, mas agora não tenho dúvidas”.

- *Utilização de materiais de registo;*
 - *Observar as crianças; “esse novo método de avaliação das crianças”; avaliação do grupo (de crianças); preenchimento do SAC (avaliação geral do grupo de crianças); identificação e registo dos níveis (alto médio e baixo);*
 - *Implicação e registo dos níveis;*
 - *“...não senti nenhuma dúvida (...) talvez posteriormente (com o preenchimento da ficha de avaliação geral do grupo) mas (...) acho que vou conseguir”;*
 - *Necessidade de praticar (os conhecimentos adquiridos) para “compreender” melhor (os conteúdos transmitidos) e de aprofundar cada vez mais; espaço para aplicar as aprendizagens⁸⁴;*
 - *Conseguir um lugar com espaço e materiais apropriados (para as crianças).*
5. Que questões ou dúvidas ficam por responder?
- *Nenhumas (de momento); depois de aplicar (conhecimentos na prática) é que podem surgir dúvidas; se as dúvidas surgirem quando as formadoras já não estão presentes, o problema apresenta-se à supervisora; algumas, porque esta é a primeira formação, mas podem ser ultrapassadas na equipa de supervisão;*
 - *(Conceito) de implicação;*
 - *Manuais de apoio à avaliação das crianças (SAC); a avaliação do grupo (de crianças);*
 - *Como trabalhar com crianças no JI; trabalho com crianças deficientes;*
 - *Fazer reuniões de pais sem que eles percam o interesse ao longo da reunião;*
 - *Capacidade de pôr todos os conhecimentos (adquiridos na formação) na prática;*
 - *Saber se esta formação vai continuar (uma vez por ano);*
 - *As supervisoras terão formação e estágio em Portugal (como foi referido em Janeiro 2004)⁸⁵?*
6. Que outros temas gostaria que tivessem sido tratados?
- *Trabalho com crianças da Guiné-Bissau, com pais e com comunidades (continuar com estes temas); que o trabalho com famílias e comunidades fosse realizado por um JI e depois apresentado para análise e discussão pelos formandos (para servir de exemplo);*
 - *Gostaria de continuar em formação e aprofundar os temas já abordados, por exemplo o conceito de livre iniciativa;*
 - *Infância; melhorar a educação; trabalho com crianças no JI;*
 - *Desenvolvimento da criança e da linguagem e aprendizagem das crianças,*

⁸⁴ Interpretou-se estas respostas como sendo as de alguns formandos que não exercem funções docentes, pelo que não têm possibilidade de aplicar os conhecimentos adquiridos na formação, em trabalho directo com crianças.

⁸⁵ Na auscultação feita em Janeiro de 2004 aos 5 formandos que vieram a aceitar desempenhar funções de supervisores pelos responsáveis do Projecto, foram dadas as informações relativas às competências a assumir pelos supervisores e solicitada a disponibilidade destes para uma deslocação a Portugal (Universidade de Aveiro) para obtenção de formação e estágio em supervisão. Os supervisores anuíram, tendo sido desenvolvidas diligências no sentido de obter autorização de deslocação e financiamento que suportem esta actividade (o que não foi conseguido à data de conclusão deste documento).

- *Expressões; técnicas de expressão plástica; técnicas para contar histórias às crianças;*
 - *Prestação de primeiros cuidados e prevenção de acidentes no JI;*
 - *Saúde, alimentação e higiene;*
 - *Trabalho de avaliação dos professores;*
 - *As formadoras são quem deve escolher os temas próprios para o curso; os formandos gostarão dos temas que as formadoras escolherem; qualquer tema que as formadoras dominem; todos os temas são interessantes e importantes, para o trabalho no JI;*
 - *(Apresentação de) imagens em vídeo de práticas em JI.*
7. Quais as metodologias que considera ter sido mais eficazes em termos de aprendizagem: expositivas, reflexões individuais e/ou de grupo, discussões?
- *Trabalho de grupo;*
 - *Reflexões individuais;*
 - *Discussão colectiva;*
 - *Alternância de metodologias (exposição, reflexões individuais ou de grupo); todas as usadas na formação (expositivas, reflexões individuais e/ou de grupo e discussões).*
8. Outros comentários, crítica ou sugestões para actividades futuras?
- *Não há críticas⁸⁶;*
 - *Agradecimento (pela formação); consideração de que a formação foi enriquecedora (mesmo para profissionais que não estão a trabalhar directamente com crianças);*
 - *Que esta formação não acabe; continuar a participar nesta formação e receber textos de apoio/documentos de consulta;*
 - *Realizar a próxima formação com um período de duração maior (pelo menos um mês / como na primeira formação), com mais prática e menos teoria; próxima formação em Junho, para avaliação da aplicação dos conhecimentos na prática;*
 - *Que o horário passe para o período da manhã, porque de tarde é muito cansativo;*
 - *Que a próxima formação seja no período de férias escolares / nos meses de verão de Julho, Agosto e Setembro, para os formandos terem mais disponibilidade;*
 - *Que seja dado mais tempo para treinar o preenchimento das fichas;*
 - *Que seja organizada formação para auxiliares de educação com a 11ª classe (com apoio da FED);*
 - *Equipar os JI com materiais para as crianças;*
 - *Intercâmbio de técnicos, nos JI da Guiné-Bissau / com outros técnicos da área de educação de outros países (pelo menos os supervisores);*

⁸⁶ Surgem respostas a este ponto que parecem indiciar que os formandos consideraram o conceito “crítica” no seu sentido restrito e com valoração negativa. Nesta fase, tal como já tinha acontecido em Janeiro de 2004, são dadas respostas do género “Não há nenhuma crítica, tudo correu bem...” ou “Não tenho nada a criticar...”

- *Temas para próximas formações: expressões; expressão musical e canções; confecção de materiais para JI;*
- *Apoio financeiro para deslocações diárias à formação.*

6. 4. Visitas aos JI

Nota prévia

Nesta fase, e até ao encerramento do trabalho, foi mantido o mesmo tipo de procedimentos relativos à recolha de dados e informações (obtidos por observação, por trocas comunicacionais em situação de reuniões realizadas com a participação da investigadora, por entrevista não dirigida e/ou por passagem de questionário de opinião) e ao seu tratamento (análise e síntese como base de reflexão efectuada individualmente e em conjunto com os outros elementos envolvidos no Projecto, para reformulação da planificação geral e de programação específica da etapa seguinte).

Considerando que a apresentação detalhada deste processo, descrita nos capítulos anteriores deste trabalho relativamente às sessões de formação, às visitas aos JI e às reuniões e contactos efectuadas é suficiente para exemplificar os passos e procedimentos observados na recolha e tratamento de dados, dispensa-se, a partir deste ponto, a inclusão dos elementos descritivos relativos a estes passos, registando-se exclusivamente as ocorrências mais significativas e as decisões e conclusões apuradas em cada actividade desenvolvida.

Na sequência do trabalho que vinha a ser desenvolvido, e mantendo os propósitos enunciados na fase anterior, continuou a proceder-se a visitas a JI e estabelecimentos de educação, no período da manhã, em contra horário com os espaços de formação.

Nessa conformidade, foram revisitados alguns JI e visitados pela primeira vez outros, alguns dos quais não directamente envolvidos no Projecto.

Das visitas efectuadas não foram registados elementos relevantes passíveis de alterar a caracterização geral efectuada anteriormente. Em todo o caso pode referir-se que em alguns JI e em alguns momentos começaram a despontar espaços em que as crianças de um grupo/sala se organizavam por subgrupos, efectuando no mesmo espaço de tempo e em locais determinados da sala, actividades distintas e escolhidas por opção própria⁸⁷.



Figura 20 – Actividades diversificadas desenvolvidas em simultâneo

⁸⁷ Foi apresentado pelas formandas profissionais de um dos JI abrangidos pelo Projecto, um conjunto de fotografias registando este mesmo fenómeno, o que indicia por parte dos formandos uma focagem em aspectos relativos ao conceito “livre iniciativa” e à adequação da organização do tempo e do espaço no JI (as fotografias referidas estão arquivadas no *dossier* de trabalho de campo na posse da investigadora e disponíveis para consulta). Duas dessas fotografias integram a figura 18.

Reunião com directores de JI

Como o propósito de apresentar formalmente o Projecto e o trabalho desenvolvido no seu âmbito, foi realizada uma reunião com os directores/elementos dos órgãos de gestão (ou seus representantes), de todos os JI envolvidos no Projecto MEI-GB.

Esta reunião, orientada e coordenada pelos responsáveis pelo Projecto, contou com a participação da investigadora e com as participações extraordinárias do responsável pela Comissão Inter Diocesana para a Educação da Diocese de Bissau e da directora do Liceu João XXIII.

Foi apresentado o Projecto (o que foi feito e o que está previsto realizar – fases e calendários) e feito o enquadramento da formação em curso, explicitando genericamente os fundamentos teóricos de suporte à proposta de intervenção apresentada - modelo experiencial. Em concreto discutiu-se a EI enquanto promotora do desenvolvimento de competências, as questões da qualidade em EI e a avaliação da intervenção educativa através da observação dos indicadores implicação e bem-estar das crianças.

Referiu-se resumidamente a caracterização feita no âmbito do Projecto à EI na Guiné-Bissau, e discutiu-se a estratégia sugerida de organização dos profissionais em equipas, com o apoio de um supervisor, reservando-se um espaço para esclarecimento de dúvidas, debate de ideias e apresentação de propostas.

6.5. Reuniões

Nesta fase foram realizadas reuniões com entidades e serviços guineenses com o objectivo essencial de apresentar o Projecto MEI-GB⁸⁸.

⁸⁸ Referência a Escola de Formação de Professores Tchico Té, de Bissau; ao Centro de Língua Portuguesa do Instituto Camões (instalado na Escola Tchico Té em Bissau), respectiva Oficina de Língua Portuguesa e ainda outra secção desta Oficina, instalada em salas do Liceu 14 de Fevereiro; ao INEP – Centro de Documentação; à Embaixada Portuguesa e ao Departamento do Banco Mundial / Projecto FIRKIDJA.

Com o mesmo propósito e considerando a possibilidade de articulação com o Centro Cultural Português para facilitação do acesso dos formandos às actividades aí desenvolvidas, foi realizada uma reunião com o Adido Cultural português na Guiné-Bissau. Neste âmbito, foi solicitada a utilização da biblioteca pelas crianças dos JI e o apoio para os profissionais envolvidos no Projecto, a nível do ensino da língua portuguesa (formação para adultos) e do ensino precoce do português (formação para docentes).

6.6. Supervisão

Nesta fase, e no âmbito da supervisão, foram efectuadas reuniões com a equipa de supervisores e, individual e separadamente, com cada uma das equipas.

No intervalo de tempo ocorrido desde a criação do sistema de supervisão até à intervenção efectuada pelas técnicas da UA nesta fase, e tal como tinha sido relatado (por correio electrónico) pelo coordenador dos supervisores, a equipa de supervisores reuniu três vezes, ocupando-se nesta fase, basicamente com aspectos de ordem organizativa e funcional (de onde se destaca a elaboração dos calendários de reuniões de supervisores e de supervisão das equipas, a realizar até ao final do ano lectivo).

Genericamente, e com o assentimento de todos, ficou estipulado que a equipa de supervisores passaria a reunir, em média quatro vezes por ano lectivo (Outubro, Janeiro, Abril/Maio - a seguir à Páscoa - e final do ano lectivo).

Discutiu-se o funcionamento da equipa de supervisores, tendo-se sugerido processos de registo rápidos (por oposição à prática do registo formal de actas).

Foi comunicado que por indisponibilidade profissional, um dos elementos cessaria as funções de supervisor de uma equipa, mantendo-se no entanto como elemento da equipa de supervisores e seu representante. Na sequência dessa comunicação, procedeu-se à reestruturação das equipas, integrando os elementos da equipa extinta nas restantes.

Foi discutida a necessidade de estabilizar as equipas (para garantir processos de crescimento) e foi apresentada proposta de passagem de conhecimentos (da formação) a elementos dos JI não envolvidos no Projecto.

Sendo apresentada a comunicação de alteração da localização das sedes das equipas, analisou-se com os supervisores os aspectos a considerar nestas situações (a necessidade de ser um sítio central e acessível para todos os elementos, com disponibilidade de sala para reuniões, devendo esta estar apetrechada com equipamento e material básico⁸⁹. Reflectiu-se ainda na vantagem de sediar as equipas nos JI com funcionamento reconhecido como de boa qualidade.

Acertou-se ainda que o “trabalho com pais” seria o tema central de trabalho a realizar até ao final do ano - especificamente a organização de uma actividade formal e previamente programada, a realizar com os pais das crianças dos respectivos JI, com o objectivo de os sensibilizar para as questões da infância e da educação.

Foi discutida a pertinência/não pertinência da abordagem coincidente dos temas por todas as equipas, tendo-se mantido, por decisão dos supervisores, uma uniformidade temática e de processos de execução.

Em resposta a solicitação dos supervisores, foram novamente analisados os documentos de registo de observação das crianças (SAC) e clarificadas algumas dúvidas subsistentes.

Com excepção de uma das equipas, pôde constatar-se que todas as outras tinham reunido no espaço decorrido de Janeiro até ao momento, tendo-se instalado já uma rotina de encontros.

Discutiu-se a individualidade das equipas e a respectiva especificidade de cada processo evolutivo e a relação criada e a criar entre os seus membros.

⁸⁹ Referência a armários para arquivo e materiais de secretaria (papel, pastas de arquivo, canetas e lápis, etc.). Relativamente a esta questão, foram salvaguardadas as limitações económicas e financeiras verificadas no país, procurando-se encontrar a solução mais adequada ao propósito em vista, entre os recursos existentes.

Discutiu-se o papel do supervisor, a sua relação com a equipa enquanto estrutura, e com os seus elementos, e considerou-se a pertinência da visita dos supervisores aos JI de cada um dos elementos da equipa.

Ainda nesta fase da intervenção, foram realizadas reuniões com cada uma das equipas, nas respectivas sedes. Genericamente, nestas reuniões sectoriais, organizou-se o trabalho no sentido de criar um espaço de resposta a dúvidas e propostas dos profissionais, introduzindo-se para discussão as seguintes questões:

- O que gostaria que acontecesse nas reuniões de supervisão?
- Como é que a reunião pode ser um espaço de “estudo” e de clarificação dos assuntos tratados na formação (ou de outras temáticas)?
- Como é que a reunião pode ser um espaço para comparar práticas e programar o trabalho a realizar?
- Como organizar o trabalho nas reuniões (e como arquivar os registos e materiais produzidos no âmbito do funcionamento da equipa)?
- Qual o papel da supervisora (que ajuda pode dar à equipa)?
- Características da reunião, incluindo o clima/sentimentos que se criam (listagem):
 - ambiente de à vontade;
 - espaço para tirar dúvidas;
 - espaço para apoiar problemas;
 - espaço para discutir em conjunto;
 - espaço para produzir material.

Foi discutida a forma de organização e de funcionamento das equipas, designadamente a nível da selecção das temáticas a discutir, da distribuição do tempo e da organização documental.

Foi apresentado de novo e resumidamente o modelo educação experiencial - princípios subjacentes e funcionamento - discutindo-se, em cada equipa, os aspectos particulares relativos a esta abordagem, confrontando-se o conceito de livre iniciativa, com a prática desenvolvida nos JI e considerando a oferta de actividades que é dada às crianças.

Sendo apresentada como a área em que todos os elementos revelavam mais dificuldades, foi feita em todas as reuniões (e com cada uma das quatro equipas) uma nova apresentação sintetizada do SAC e esclarecidas as dúvidas relativas ao tipo de registos a efectuar e à forma de o fazer. Para simplificar o processo, foi acordado que numa primeira fase, fosse seleccionada apenas uma sala e uma criança em cada JI, sobre as quais seriam efectuados a observação e o registo⁹⁰.

Para apoio ao trabalho a desenvolver com pais e de forma conjugada com a actividade em preparação no contexto da formação, foi apresentada e discutida em cada reunião, uma listagem de ideias para organização de uma reunião com pais⁹¹.

Fez-se ainda o levantamento dos recursos existentes em cada círculo comunitário, discutindo-se a implementação de estratégias para a sua utilização. Em concreto, fez-se um levantamento dos materiais didácticos existentes na FED (disponíveis para os JI por requisição) e em outras estruturas e equipamentos de Bissau⁹², numa perspectiva de rentabilização dos recursos existentes em cada comunidade educativa.

⁹⁰ Quer em situação de formação quer no contexto da reunião de equipa, exemplificou-se em abstracto o preenchimento das várias fichas do documento referido (SAC).

As fichas preenchidas foram analisadas criteriosamente pelas formadoras em contexto externo à formação e à supervisão, tendo sido dado *feedback* individual a cada um dos técnicos responsáveis pelo preenchimento das mesmas. Este trabalho, realizado em contexto de equipa, voltaria a acontecer em cada uma das fases de intervenção realizadas na Guiné-Bissau.

⁹¹ Referência à exploração de tópicos e aspectos a considerar para a organização de uma reunião de pais, como sejam, por exemplo: redacção do convite; preparação da comunicação a proferir; organização de um intervalo na reunião, organização de um espaço de debate. Foi feita a exploração de cada um dos tópicos com as equipas.

⁹² Para além do material e documentação já referidos, oferecidos ao Centro de Recursos e de Documentação da FED no âmbito do projecto MEI-GB, para apoio aos profissionais e para utilização pelas crianças dos JI envolvidos no Projecto (por exemplo a “Caixa das emoções” e documentação de apoio para profissionais, relativa à educação experiencial - documentação diversa e vídeos “Educação Experiencial”; “Guia Portage”; materiais “Crescer. do nascimento aos três anos” – currículo de IP e outros), relativos a questões relacionadas com a infância, foram ainda oferecidos a esta instituição, no mesmo âmbito e com o mesmo propósito e, respectivamente em Janeiro de 2004 e em Janeiro de 2006, um conjunto de livros de

literatura infantil e um conjunto de livros de histórias escritas e ilustradas por alunos da escola portuguesa do 1º Ciclo do Ensino Básico de Montes Claros de Coimbra, sob a orientação da professora Isabel Matos Dias.

Considerando a existência deste material, discutiu-se a forma de o tornar acessível e rentável, reflectindo-se ainda na possibilidade de concretizar o acesso ao recurso a espaços exteriores aos JI para efeitos de desenvolvimento de actividades (campos; hortas; mercados; Centro de Artes de Bissau – exposição de escultura; edifício da Igreja Cristo Redentor em Bissau - edifício e mobiliário em madeira esculpida; espaços e materiais dos Centros Culturais Português e Francês, etc.).

CAPÍTULO 7: BALANÇO REFLEXIVO E PREPARAÇÃO DA 3ª INTERVENÇÃO

Fazendo um balanço geral a esta fase de intervenção pela perspectiva de análise baseada no observado nos JI e nas impressões transmitidas pelos formandos, e não obstante a continuação da mobilização dos formandos para as novas aprendizagens e a sua disponibilidade para protagonizarem uma mudança nas práticas desenvolvidas, pode destacar-se a dificuldade que os formandos têm em perceber a essência dos conceitos fundamentais apresentados no contexto dos módulos de formação realizados e, principalmente, a sua transposição para a prática.

O tratamento efectuado aos dados recolhidos por observação da intervenção e da organização do espaço e do tempo nos JI e a partir das impressões e dúvidas colocadas pelos próprios formandos e, fundamentalmente, a constatação dos problemas verificados na utilização dos instrumentos apresentados como indicadores da qualidade do contexto educativo que é oferecido às crianças, permitiu verificar a existência de problemas na integração dos conteúdos programáticos abordados na formação, o que veio a condicionar a organização da fase seguinte de intervenção.

Complementarmente às dificuldades detectadas a nível da observação e registo, foi verificada a extrema dificuldade de programação, nomeadamente na transposição de uma situação problemática para o encontrar de estratégias de solução, i.e. de propostas e ensaios passíveis de apoiar a debelação e/ou minimização do problema.

A consulta do texto de apoio que acompanha o SAC foi sugerida como facilitadora no processo de domínio e compreensão dos conceitos essenciais a esta temática e, também, como guia auxiliar no desenvolvimento de todo o processo de observação, registo, reflexão e programação.

Importa no entanto considerar, e de acordo com as características dos formandos apresentadas anteriormente neste trabalho, que a maior parte dos

técnicos envolvidos neste Projectos não têm hábitos nem condições de estudo nos contextos onde se movem. Assim, a dificuldade na leitura de um texto ou de um manual técnico é, em si mesmo, um obstáculo.

A incrementação e exploração de todas as potencialidades do funcionamento em equipa, com a existência da coordenação de um supervisor, pode também aqui, constituir-se como uma mais valia.

Foi ainda verificado que, se ao nível do discurso começavam a ser aceites algumas sugestões apresentadas no sentido de criar um espaço de livre iniciativa às crianças, na prática não foram observados grandes avanços a esse nível.

A não adesão dos directores dos estabelecimentos a este tipo de abordagem, apresentada pelos formandos como um obstáculo à sua incrementação, pode, eventualmente, e em resultado da reunião realizada, vir a sofrer uma alteração em sentido positivo. Aqui, importa considerar a estrutura altamente hierarquizada que se verifica na maior parte dos estabelecimentos, pelo que não deverão ser desprezadas quaisquer oportunidades de diálogo com os directores, quer por parte dos responsáveis pelo Projecto e das formadoras como, também, pelos supervisores.

É ainda de considerar a situação de fragilidade da maior parte dos profissionais, quer pela precariedade do vínculo laboral, quer pelo baixo nível de formação e de experiência profissional (comum a quase todos os formandos). É perceptível, portanto, a dificuldade de sustentação de um nova proposta de intervenção, por parte de técnicos que estão no limiar inferior da compreensão do que estão a propor, e que não possuem outras bagagens capazes de compensar essa fragilidade.

Mais uma vez, e porque não se pretende criar situações de rotura e/ou de tensão com pais e órgão de gestão dos estabelecimentos, se crê que o espaço reflexivo de supervisão pode ser extremamente securizante e potencializador de crescimento individual e grupal e facilitador de um processo de mudança gradual e sustentada.

A enorme mobilidade de profissionais nos JI e nas equipas constitui um obstáculo à coesão e crescimento de que se falava, pelo que a defesa de uma situação de estabilização deve ser uma questão a defender.

Também nesta fase se reforçou a ideia da falta conhecimentos e de prática de funcionamento em equipa revelada pelos formandos (quer do ponto de vista do andamento e eficácia do trabalho, quer do ponto de vista da hierarquização de relações e do acumular de práticas altamente burocratizantes), esperando-se que a formação realizada tenha vindo a alertar para um conjunto de ideias e de procedimentos facilitadores de uma mudança de atitude.

Perspectivando-se que as equipas venham a desenvolver uma identidade e um percurso distintos, compreende-se que, nesta fase inicial de implementação de uma dinâmica de funcionamento, haja uma tendência para o funcionamento em bloco uniforme e numa interdependência que, a continuar, pode reduzir o potencial de crescimento de cada uma, considerada individualmente.

Importa ainda considerar a formação dos supervisores - elementos com mais formação e experiência e merecedores do respeito de todo o grupo mas, também eles, com muitas fragilidades a nível da própria actividade de supervisão e mesmo do domínio dos conceitos e fundamentos teóricos básicos para implementação de uma prática distinta da que é desenvolvida actualmente nos JI.

Outro dado que se destaca como relevante nesta fase, é o do extremo isolamento em que se vive nos JI, quer em relação às famílias quer em relação ao contexto envolvente próximo, o que se revela muito empobrecedor e limitativo do ponto de vista da rentabilização de recursos.

Pelas constatações apuradas foi determinada a organização de uma nova fase de intervenção, a realizar em Junho de 2004, versando exclusivamente o apoio à utilização do SAC, a dinamização do funcionamento em equipa e a exploração/articulação de cada JI com o respectivo contexto envolvente.

CAPÍTULO 8: GUINÉ-BISSAU, EM JUNHO DE 2004 (4º Andamento)

Exceptuando a componente formativa que, pelas razões apresentadas, se dispensou neste período, a intervenção desenvolvida nesta fase (no intervalo de uma semana, em Junho de 2004) manteve idêntica estrutura de conteúdo e forma. Aliás, o mesmo virá a ocorrer nas fases seguintes, ocorridas em Janeiro de 2005 e em Janeiro de 2006 (nestes espaços, de duas semanas cada um, e integrando de novo blocos formativos).

A equipa de formadoras também se manteve inalterada, o que também acontecerá nos períodos subsequentes

A fase que agora se relata teve início com uma reunião com as supervisoras, realizada no Liceu João XXIII em Bissau, orientada pelos responsáveis pelo Projecto com a participação da investigadora.

Foi comunicado pelo presidente da FED, a desistência de participação no Projecto de um dos supervisores, por alegadas razões profissionais.

Fez-se uma actualização da situação, com a indicação pelas supervisoras dos aspectos mais positivos e mais preocupantes em relação a cada uma das equipas sendo referidos, no primeiro caso, a alta motivação dos profissionais para o trabalho desenvolvido segundo a perspectiva experiencial e para o funcionamento em equipa que, em alguns casos, revelam estar a conseguir absorver, sem transtornos, os elementos chegados mais recentemente. Foi ainda relatado o desenvolvimento bem sucedido de trabalho com pais e com comunidades próximas. Como situação ainda preocupante, foi indicada a continuação da existência de oscilação em algumas equipas, com a entrada e saída de elementos, e a persistência de dúvidas na utilização e preenchimento do SAC (tendo-se procedido à recolha dos registos efectuados pelos técnicos, com vista à sua análise pelas formadoras).

Foi confirmada a realização de reuniões regulares entre as supervisoras, bem como a activação do funcionamento das equipas e do sistema de supervisão.

Nesta fase, pôde observar-se um dinamismo das equipas no sentido de organizar actividades nos JI com o envolvimento de pessoas externas (principalmente pais) e fora dos JI, em deslocações a locais do exterior.

Houve também um movimento de requisição dos materiais didácticos da FED, que rodaram pelos JI numa dinâmica incentivada na supervisão.

Nas reuniões realizadas parcelarmente com cada uma das equipas, efectuou-se o apoio à dinâmica em desenvolvimento, alargando o âmbito das reuniões ao estudo de casos sinalizados como problemáticos.

Como previsto, e tendo sido efectuada pelas formadoras uma análise criteriosa ao preenchimento das fichas (SAC), o assunto foi de novo debatido com minúcia em cada uma das reuniões realizadas com as equipas, abrindo-se um espaço para esclarecimento de dúvidas (que, nesta fase, se situaram fundamentalmente na área da programação de actividades diferenciadas para crianças sinalizadas com problemas).

Constatou-se que em alguns JI há elementos que não integram a formação mas que participam nas reuniões tendo havido, nesses casos, o cuidado da supervisora em lhes transmitir os conteúdos e a documentação da formação. Neste contexto foi discutido de novo, as vantagens da estabilização das equipas e da fixação definitiva dos seus membros constituintes (relativamente aos profissionais citados, ficou acertado que embora fossem integrados nas dinâmicas desenvolvidas nos JI, não pertenciam, efectivamente, ao grupo de profissionais envolvidos no Projecto MEI-GB).

As supervisoras apresentaram a necessidade de formação específica em supervisão, tendo-se voltado a considerar a necessidade e o benefício da deslocação desta equipa a Portugal, para receber formação específica na área e para desenvolver estágios em JI com funcionamento considerado de qualidade⁹³.

Dando continuidade ao trabalho desenvolvido anteriormente, também neste período se estabeleceram contactos com entidades e serviços (já referidos anteriormente), tendo sido possível enquadrar profissionais envolvidos no

⁹³ Esta situação mantém-se em programa, continuando a ser apresentadas propostas nesse sentido por parte dos responsáveis pelo Projecto.

Projecto, em formações complementares a decorrer em Bissau (de língua portuguesa e de informática).

Nesta fase também foram visitados JI, em alguns dos quais se pôde verificar a existência de ensaios de práticas consentâneas com as propostas apresentadas e discutidas no âmbito da formação (Como se retrata a título de exemplo na figura 21). Tais tentativas estão sobretudo ligadas à criação de espaços de livre iniciativa da criança na escolha das actividades a efectuar e surgem desenvolvidas num espaço de tempo específico (numa atitude conciliadora com pais e directores de estabelecimento, não muito convencidos das vantagens da nova abordagem) ou numa área/sala específica (numa postura de querer manter o controlo da situação, através do equilíbrio entre o modelo adoptado tradicionalmente e a nova proposta)⁹⁴. Em simultâneo com esta prática emergente, verifica-se a redução das tarefas totalmente dirigidas pelo adulto.



Figura 21 – (Parte inicial da figura – continuação na página seguinte)

⁹⁴ Referência a espaços de tempo, dentro dos horários diários/semanais ou de espaços físicos, em áreas dentro das salas ou mesmo em salas próprias, criadas para o efeito.



Figura 21 – Actividades diversificadas e escolhidas livremente pelas crianças

Se do ponto de vista da concepção teórica da abordagem experiencial esta atitude experimental e aplicada em espaços e/ou horários específicos e limitados, pode ser posta em causa, aqui foi considerada uma atitude sensata e cautelosa por parte de profissionais, conscientes da necessidade de sentirem segurança na intervenção. Tal estratégia implicou a realização de reflexão, debate e programação conjunta e interna nas equipas, o que constituiu, já em si, um avanço no processo de organizacional dos profissionais.

Esta abordagem cautelosa veio a ser implementada em vários JI com pequenas atitudes de mudança, verificando-se que ganha força e consistência de fase para fase.

O processo de evolução não é igual entre todos os elementos do grupo de formandos nem nos JI envolvidos no Projecto. Na maior parte dos estabelecimentos mantém-se uma situação considerada bastante inadequada aos interesses e necessidades das crianças. Não obstante esta apreciação, verificam-se sinais de mudança positivos, designadamente o aparecimento de uma dinâmica grupal de profissionais, que passaram a reflectir em conjunto sobre as

suas práticas e a experimentar, também em conjunto, a introdução de um novo modelo educativo.

Um outro aspecto relevante verificado nesta fase é a segurança adquirida por parte de alguns formandos (principalmente dos supervisores) que arriscam interpretações e apresentação de propostas, o que vem introduzir uma força dinamizadora nas equipas.

Foi verificada em alguns JI a manutenção de actividades com pais e com a comunidade próxima e envolvente⁹⁵ e a implementação de intercâmbio de JI, através da dinamização de actividades realizadas em conjunto.

A intervenção desta fase foi concluída com uma reunião realizada na FED com os responsáveis pelo Projecto, com a participação da investigadora, e os supervisores.

Fez-se um balanço do desenvolvimento do Projecto e o ponto da situação vivenciada até ao momento (considerando as componentes formação; trabalho com as crianças, com pais e com comunidades e a estrutura de supervisão/dinâmica das equipas).

Relativamente à formação e à apropriação dos conteúdos programáticos abordados, foi considerado ser ainda importante um acompanhamento próximo por parte das formadoras, especificamente com o que se prende com a utilização do instrumento de observação, registo e programação adoptado (SAC).

Foi ainda feita uma reflexão acerca da situação relativa ao não domínio da língua portuguesa pelas crianças, o que, cumulativamente, também acontece por um grande número de profissionais de educação, responsáveis pelo trabalho desenvolvido no JI. Sendo o português a língua oficial do país, e no seio da qual as crianças vão fazer toda a aprendizagem, a manutenção desta situação foi considerada altamente preocupante porque lesiva e comprometedora do desenvolvimento presente e futuro das crianças. Esta questão foi sugerida como

⁹⁵ Foram relatadas deslocações com as crianças ao mercado, à costureira, à rádio, etc. e a organização de reuniões/palestras para pais, para abordar temas relacionados com a infância.

Indica-se a constatação de que estas actividades ainda passam muito pelas agendas dos adultos (profissionais), no entanto são realizações que começam a ser dinamizadas (em muitos casos constituindo-se como primeiras experiências dos técnicos) em actividades realizadas no exterior ou para o exterior do JI.

temática a debater no âmbito das reflexões desenvolvidas pelas equipas, considerando-se que também deve ultrapassar essa esfera e ser colocada a um nível superior.

Em concreto e em relação à supervisão foi analisado o fenómeno criado, considerando os sentimentos despoletados ao nível dos ganhos, dos constrangimentos e das dificuldades.

Genericamente foi efectuada uma avaliação positiva em todas as áreas, voltando as supervisoras a indicar a necessidade de uma formação diferenciada em supervisão.

Relativamente à constituição das equipas, reflectiu-se sobre a desistência definitiva de alguns elementos e equacionou-se a organização de um dos grupos em que se verificou que os seus elementos não se haviam constituído, verdadeiramente e até ao momento, como equipa. Na sequência desta reflexão, decidiu-se reestruturar, de novo, as equipas, que passaram a ser três, supervisionadas por três supervisoras.

CAPÍTULO 9: A EVOLUÇÃO DO PROJECTO (E DA INVESTIGAÇÃO), E O SEU ANDAMENTO ATÉ AO MOMENTO PRESENTE

Em entrevista conduzida por Bernardo Pinto de Almeida, citada por Leonor Nazaré (2005, p.11), Ângelo de Sousa refere

Tenho o papel branco e pronto; começa a aparecer uma coisa, depois vai continuando e acaba assim ou assado (...) vê-se lá no papel uns riscos e vai-se seguindo os riscos ou as manchas...

Num outro momento, desta vez em entrevista a Maria João Avilez citada na mesma obra (Nazaré, 2005, p.11), o artista desenvolve a ideia dizendo

No caso das pinturas, a ideia inicial era apontada num esboço sumário: está tudo na cabeça. As pinturas sobre cartolina funcionavam como se tivesse um ecrã com um projector: às tantas via uma mancha e tentava preenche-la... É ainda um processo de pôr ideias em ordem e de me pôr em ordem a mim.

Com o estudo que se apresenta aconteceu também um pouco assim: ele está na cabeça e, no papel (como na cartolina), é uma mancha que se tenta preencher, pondo as ideias em ordem...

Ao contrário do que sucedia no início, a evolução do trabalho tornou desnecessária a redacção exaustiva de todos os pormenores, permitindo partir mais directamente para a análise e interpretação dos fenómenos, sem receio de passar sem ver, por algo importante...

No período de tempo a que se reporta esta fase, houve instabilidade na Guiné-Bissau, o que se repercutiu na planificação das acções a desenvolver no âmbito do Projecto, especificamente com efeitos na redução do número de deslocação das formadoras⁹⁶.

⁹⁶ Referência à instabilidade política de 2005, por ocasião das eleições presidenciais – situação que se veio a estender da primavera até ao final da época das chuvas. Para além da apreensão inerente à situação, surgiu ainda o desaconselhamento por parte do governo português de efectuação de deslocações à GB. Assim, optou-se pelo adiamento da deslocação, o que veio a acarretar uma interrupção de seis meses, nos trabalhos que são desenvolvidos directamente no terreno.

Deu-se o 5º andamento, em Janeiro de 2005, e o 6º, em Janeiro de 2006, numa cadência similar às anteriores. O processo foi o de sempre, adaptado às particularidades de cada momento, como sempre. As componentes da intervenção também foram as de sempre (formação, visitas a jardins-de-infância, reuniões e contactos e apoio à dinâmica de supervisão) e os intervenientes (formandos e formadores) os mesmos. Não se sente, então, necessidade de relatar o processo vivenciado em pormenor.

Entretanto, e nos referidos períodos de 2005 e de 2006, a intervenção a nível da formação complementar privilegiou o desenvolvimento da temática “Leitura e escrita no jardim-de-infância” (com apresentações distintas em cada um dos anos), e “Brincar, aprendizagem e desenvolvimento” (em 2006), para além de uma recapitulação pormenorizada às temáticas apresentadas anteriormente.

Como de costume, estas abordagens foram desenvolvidas conectando os conteúdos teóricos com o concreto vivido por cada um dos formandos na prática profissional com as crianças, e reflectindo-se em cada situação, no papel e atitude a desempenhar pelo adulto.

Relativamente à temática “Leitura e escrita no JI”⁹⁷ considera-se este um tema ainda em aberto, eventualmente a conjugar com toda a problemática mais abrangente da comunicação em língua portuguesa⁹⁸.

Em 2006 e acumulando-se com alguma indisponibilidade pontual por parte das formadoras, veio a verificar-se uma situação idêntica à de 2005, desta vez resultante de um conflito militar desencadeado no norte do país, com militares senegaleses (situação igualmente despoletada no início da primavera). Tendo informação de que a situação não está agravada, ocorre que não foi ainda considerado oportuno, marcar nova deslocação.

O acompanhamento da situação à distância é agora um pouco mais viável do que nas fases iniciais do processo (tanto mais que o correio electrónico é usado regularmente como meio de comunicação com o responsável do Projecto da FED e, recentemente, também com uma das supervisoras). Mas, considerando a fragilidade dos formandos em presença (tomados do ponto de vista dos conhecimentos teóricos que possuem e dos que tiveram possibilidade de integrar na formação realizada, e ainda da sua capacidade de os aplicarem) e pensando na dificuldade de estabelecer contactos sistemáticos e à distância com Guiné-Bissau, país onde o correio tradicional funciona com demora e irregularidade e onde, com frequência, está vedado o acesso à luz eléctrica, sendo necessária a deslocação a um centro especializado para enviar e receber *e-mail*, consolida-se a convicção da necessidade de uma intervenção feita localmente.

⁹⁷ Como suporte teórico à abordagem da temática “Leitura e escrita no JI”, indica-se, como principais referências, os estudos elaborados por Ana Teberosky, Emília Ferreiro e Margarita Gomes Palacio; Margarida Alves Martins e Sérgio Niza.

⁹⁸ Indica-se a este propósito, e entre outras referências que indiciam a preocupação sobre esta questão, a comunicação de Catarina Lopes (FEC) no Instituto de Línguas de Vigo, em 2004 designada “SOS: Português em perigo – o papel da língua portuguesa na Guiné-Bissau”.

No contexto da exploração deste tema, reflectiu-se nas características do código escrito e na função da leitura na sociedade actual e nas várias abordagens e níveis que podem ser considerados neste âmbito. Debateu-se ainda o papel e a responsabilidade que nesta matéria pode ser acometido à educação pré-escolar e a relação que os profissionais de educação devem estabelecer com as famílias e com as comunidades para que também este assunto seja tratado por todos de forma articulada e complementar.

Especificamente foi considerado o papel das práticas familiares e das que são desenvolvidas nos JI como determinantes para o modo como as crianças se desenvolvem como leitoras e escritoras, possibilitando-lhes a chegada à escola com vivências que lhes permitam interiorizar o sentido da linguagem escrita (por oposição a ambientes que lhes negam ocasiões de interiorizarem os saberes relacionadas com esta área do universo cognitivo)⁹⁹.

Na sequência desta acção, verificou-se o incremento da realização de texto escrito bem como de actividades de leitura e, tal como exemplificado na figura 22, foram elaborados materiais didácticos para a exploração desta área de conteúdo.

⁹⁹ No contexto da reflexão sobre a criação do gosto pela leitura e pela escrita a desenvolver com as crianças dos JI, voltou a ponderar-se na rentabilização dos recursos existentes na FED e em outras instituições guineenses (já referidos em notas anteriores). Para apoio ao trabalho a desenvolver com as crianças nesta área, foram fornecidos materiais vários e diversificados (para distribuição pelos formandos), para a construção de livros de histórias pelas crianças, educadores, famílias e outros agentes das respectivas comunidades educativas.

Considerando a necessidade da criação de material genuinamente guineense e procurando fazer-se o envolvimento das famílias e entidades das comunidades de implante dos JI, foi organizado um sistema de recolha de histórias, jogos e canções tradicionais, através de registo escrito por pessoas diversas, em cadernos que circulam rotativamente pelos elementos das equipas e, posteriormente, de umas equipas para outras. Este processo será dinamizado pelos elementos das equipas e respectivas supervisoras.

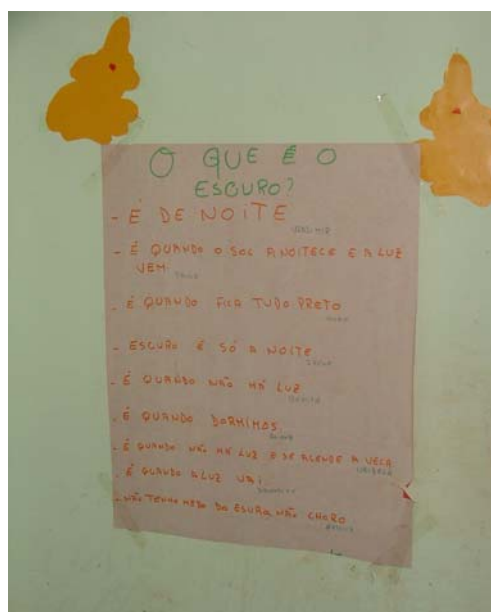


Figura 22 – Actividades e materiais de leitura e escrita no JI

Em relação ao segundo tema (“Brincar”) entende-se que trouxe um entendimento mais sustentado sobre as características e potencialidades do jogo e do brincar como catalizadores da implicação e do bem-estar e, portanto, como agentes promotores do desenvolvimento. Pretendeu-se enquadrar os conteúdos apresentados neste âmbito, reflectindo sobre eles sob o ponto de vista das iniciativas a realizar, dos materiais e equipamentos a considerar e do papel a desempenhar pelo adulto. Fez-se ainda a inter-relação do jogo e do brincar com

as áreas curriculares consideradas no esboço de OC para a educação de infância, elaborado em Janeiro de 2004, e nas áreas de desenvolvimento consideradas no SAC¹⁰⁰.

No âmbito da formação realizada em Janeiro de 2006 e dando cumprimento ao definido nos objectivos do Projecto, pôde dar-se continuidade à elaboração da proposta de OC para a educação de infância na Guiné-Bissau, iniciada em 2004. Este exercício, ainda incompleto deverá ser continuado em próximos blocos formativos.



Figura 23 – (Parte inicial da figura – continuação na página seguinte)

¹⁰⁰ Referência às áreas definidas no esboço de OC efectuado em Janeiro de 2004 - desenvolvimento pessoal e social; expressão e comunicação (expressão motora, dramática, plástica e musical; domínio da linguagem e abordagem à escrita e domínio da matemática) e conhecimento do mundo, e às áreas de desenvolvimento do SAC - desenvolvimento da expressão, linguagem e comunicação; desenvolvimento motor; desenvolvimento da autonomia ou auto-organização e desenvolvimento cognitivo e compreensão do mundo físico e social.



Figura 23 – Brincar no JI (a livre iniciativa I)

Nesta fase mantiveram-se as visitas aos JI bem como as reuniões e contactos com entidades e serviços com afinidades com o Projecto¹⁰¹. Com a implementação desta estratégia, fez-se a apresentação do Projecto e do seu processo evolutivo às entidades e serviços abaixo indicados, procurando-se, simultaneamente, conjugar respostas criadas no sentido de rentabilizar esforços e recursos.



Figura 24 – (Parte inicial da figura – continuação na página seguinte)

¹⁰¹ Referência a visitas, reuniões e contactos (realizadas em 2005 e 2006) aos JI envolvidos no Projecto e a entidades e serviços relacionadas com o seu desenvolvimento ou com o sistema educativo guineense (Centro Cultural Português / Oficina de Língua Portuguesa; Universidade Amílcar Cabral e Universidade Colinas de Bué; Ministério da Educação Nacional; Projecto DIPI; Centro Cultural Português; Instituto Camões / Centro de Língua Portuguesa de Bissau – Escola Normal Superior de Tchico Té e Diocese de Bissau).



Figura 24 – Brincar no JI (a livre iniciativa II)

A dissemelhança verificada nos elementos que constituem o grupo de formandos (a nível da idade/geração de pertença, da formação académica e profissional e da experiência como técnicos de educação) e a rotatividade verificada por parte de alguns elementos na frequência da formação e no exercício de funções laborais nos JI, continuou a condicionar a organização da intervenção a realizar na Guiné-Bissau, no âmbito do Projecto MEI-GB.

A estranheza dos formandos/profissionais envolvidos no Projecto face aos conteúdos e metodologias apresentados na formação, bem como à proposta de introdução de mudanças no exercício de práticas e atitudes pedagógicas que vinham mantendo instaladas de forma rotineira, sem fundamento e sem reflexão, e com ausência de propósito fundamentado de promover o desenvolvimento das crianças, (nem a sua autonomia, criatividade e bem-estar), também se constituiu como um factor de dificuldade à apropriação da mensagem que se pretendeu transmitir (que contém uma concepção de infância e de educação de infância consideravelmente distinta da vigente na Guiné-Bissau). A preocupação de não criar roturas relativamente à situação que foi encontrada, nem espaços de vazio, geradores de insegurança e instabilidade, mas antes de incorporar todos os saberes e experiências e reflectir sobre eles para, a partir daí, criar dinâmicas de mudança, foi a opção tomada.

Avaliando segundo uma perspectiva longitudinal, verifica-se actualmente nos formandos/profissionais de educação envolvidos no Projecto, uma maior segurança na abordagem aos temas apresentados nos espaços de formação, acompanhada por uma apropriação de conceitos e de hábitos de programação/avaliação e de reflexão sobre o vivido. Este processo, introduziu mudanças nas práticas e uma dinâmica mobilizadora entre os profissionais que pode sentir-se, ainda que tenuemente, em alguns dos JI envolvidos no Projecto (cf.: figuras 23, 24 e 25). Os indícios de alteração presenciados nos JI a nível da organização do espaço e do tempo, das actividades e dos materiais que são disponibilizados às crianças, da abertura e ligação do JI ao exterior (principalmente aos pais e à comunidade envolvente), permitem encarar a intervenção que vem sendo desenvolvida como bem sucedida.



Figura 25 – Oferta de novas actividades e alteração de dinâmicas no JI

Mas, se a incrementação do Projecto e o processo de utilização e rentabilização de recursos existentes permite melhorar, um pouco, a situação nos JI envolvidos, no que se prende com os recursos humanos e materiais, confirma-se que a situação se mantém muito precária e necessitada de intervenções de fundo.

No âmbito do Projecto MEI-GB, foi lançada em Portugal uma “Campanha de recolha de livros, brinquedos, jogos e materiais didácticos, para apetrechamento de um Centro de Recursos Educativos na Guiné-Bissau”. Este evento, a decorrer

nos meses de Março, Abril e Maio de 2006, com pólos de recolha em JI e escolas de várias localidades e em outras estruturas educativas ou com afinidades à área virá, eventualmente, colmatar uma parte do défice de materiais existente nos JI da Guiné-Bissau. A dinâmica já despoletada com a campanha, especificamente em alguns JI do distrito de Aveiro, desencadeou o início do estabelecimento de contactos entre crianças e educadores de infância portugueses com crianças e profissionais de jardins-de-infância guineenses. Esta iniciativa considerada como altamente enriquecedora para os grupos envolvidos, amplia o movimento de comunicação com o exterior, que se vê iniciar nos JI da Guiné-Bissau.

Verifica-se a implementação do modelo educativo designado por “Educação Experiencial” por parte profissionais envolvidos no Projecto, embora ainda de forma tímida e a um nível muito experimental. Neste âmbito, confirma-se a necessidade da continuação de formação e acompanhamento aos técnicos já envolvidos, no sentido de apoiar a solidificação dos conteúdos já integrados e a sua transposição para a prática, sendo recomendado o alargamento da formação e apoio que tem sido desenvolvido pelo Projecto, a outros profissionais e JI.

O controlo da adequação do contexto educativo às necessidades e característica das crianças e, relacionado com ele, a própria avaliação das práticas desenvolvidas (o que, no modelo experiencial, é inerente à própria prática) depende também da competência de observação e de utilização dos instrumentos de aferição de qualidade, previstos pelo referido modelo. Também para o desempenho desta componente da docência, é fundamental garantir a qualificação básica aos profissionais de educação de infância.

A estrutura supervisão, criada na Guiné-Bissau no âmbito deste Projecto, estando avaliada como uma estratégia altamente contributiva para o sucesso que vem sendo alcançado, necessita, também, de um reforço intensivo de formação especializada. Em todo o caso, e com o investimento que até ao momento foi possível prestar a esta componente do projecto, verifica-se que a estrutura se desenvolve com uma dinâmica regular e sistemática, contribuindo para a

implementação do modelo educativo proposto e para a aferição do desenvolvimento desse processo. Anote-se, a este propósito, a opinião unânime dos elementos envolvidos, relativa à valorização da organização dos profissionais em equipas, com espaços regulares para discussão e reflexão sobre o trabalho desenvolvido e a desenvolver (incluindo, nesta última fase, a inclusão de espaços para discussão de casos problemáticos), sob a coordenação de um supervisor.

A equipa de supervisão (actualmente constituída por três elementos, cada um deles responsável por uma das três equipas constituídas, e tendo em desenvolvimento um plano de acção, definido pela própria equipa) manifesta coincidência com a apreciação referida, indicando sentir necessidade de formação específica para o desempenho da função.

Na sequência do trabalho de apoio à criação e implementação da organização funcional de técnicos em equipas e do sistema de supervisão reforçou-se, nesta fase, a apresentação (teórica) do modelo estrutural sugerido, o que aconteceu em sessões de discussão realizadas com a equipa de supervisores e com cada uma das equipas.

Relativamente à dinâmica em equipa, reflectiu-se sobre aspectos da sua constituição e estabilidade e do seu funcionamento (especificamente a localização da sede, que se acordou como vantajoso ser em JI com o desenvolvimento de boas práticas, de localização acessível para todos e com equipamento e espaço disponível para a função, e o calendário e horário de reuniões, que se sugeriu ser definido anualmente e mantido em dia da semana e horário fixos).

Reflectiu-se ainda acerca da necessidade de planificação anual de actividades, resultante do levantamento das principais preocupações e prioridades de cada equipa e da definição das principais áreas temáticas a tratar bem como das estratégias a adoptar e recursos a afectar.

Discutiu-se ainda acerca da divulgação do plano e relatório anuais de actividades junto das entidades relacionadas com os JI constituintes de cada equipa (nomeadamente pais das crianças e elementos dos órgãos de gestão) e da organização e arquivo da documentação técnica e administrativa relativa ao funcionamento das equipas.

Considerando que os elementos da equipa se deverão sentir apoiados na resolução de problemas com que se deparam no dia-a-dia do trabalho do JI e na definição em conjunto de objectivos e de estratégias de intervenção e que, para tal, deverá contribuir a realização de trabalho em equipa com o suporte técnico do supervisor, discutiram-se nesta fase, basicamente questões organizacionais do funcionamento das equipas. Em concreto foi apresentada a pertinência de reservar em cada reunião espaços próprios para a partilha, discussão e “estudo de casos” problemáticos; apoio mútuo na resolução de problemas pontuais e abordagens a aspectos relativos à(s) área(s) temática(s) seleccionada(s). Foi ainda considerada a importância da elaboração de uma síntese escrita dos assuntos tratados e das opções temáticas determinadas para um prazo futuro curto.

A discussão travada sobre supervisão versou essencialmente aspectos de ordem prática relativos à criação e/ou ao funcionamento das estruturas e a ponderação sobre as características reflexiva, de colaboração e com carácter de regularidade, inerentes à supervisão (segundo Emily Fenichel, a partir de tradução de 2001 de Paula Santos & Gabriela Portugal, texto policopiado).

Considerando que a supervisão é um espaço seguro que pode constituir-se numa mais valia para a incrementação da qualidade das práticas educativas, e que fazer supervisão reflexiva e baseada nas relações proporciona um contexto muito próprio para aprender, analisaram-se as características e funções do supervisor, enquanto elemento que dá suporte à construção da equipa e dinamiza o seu funcionamento.

Reflectindo sobre a situação real dinamizada no âmbito do Projecto MEI-GB ao nível da supervisão, consideraram-se os seguintes princípios:

- Importa que o supervisor tenha conhecimento dos JI/salas dos educadores/profissionais de educação que integram a equipa, bem como dos espaços e recursos das comunidades circundantes;
- O supervisor deverá efectuar o suporte técnico à equipa, na procura de soluções para a resolução dos problemas apresentados pelos diversos

elementos (por exemplo: problemas específicos das crianças, do JI, de organização de espaços, de elaboração de materiais, etc.)

- O supervisor deverá apoiar os elementos da equipa na definição de objectivos e estratégias educativas a implementar, bem como na organização de tempos e espaços da sala/JI, assim como na forma de desenvolver as actividades.
- O supervisor deverá ainda apoiar a intervenção pedagógica dos elementos da equipa, nomeadamente a partir de visitas efectuadas aos JI ou ainda através da análise e avaliação do processo educativo desenvolvido na sala (com base no SAC) e da avaliação da situação educativa e de desenvolvimento das crianças que constituem preocupação.
- Deverá dar apoio no levantamento de dificuldades e constrangimentos que se levantem à intervenção educativa.
- Deverá apoiar na rentabilização dos recursos (do JI e externos ao JI) e da articulação com famílias, entidades e serviços da comunidade envolvente.
- Deverá apoiar na dinamização de estratégias que aumentem o envolvimento das famílias na vida do JI e a sua articulação com os educadores no processo de desenvolvimento e de bem-estar das crianças.
- Deverá dar apoio à análise de documentos (fornecidos no âmbito da formação MEI-GB ou outros) e à reflexão baseada na ligação à prática dos conteúdos estudados.
- Deverá dar suporte às reflexões desenvolvidas na equipa.
- Deverá dar apoio na procura, divulgação e elaboração de novos instrumentos e materiais.
- Deverá dar suporte à avaliação do trabalho efectuado por cada um dos elementos e pela equipa no seu conjunto.

- Deverá dar suporte e mobilizar a motivação individual e de grupo para a intervenção a efectuar pelos diversos elementos nos respectivos JI, no sentido de melhorar os serviços prestados.

Para além destes aspectos e dos que atrás ficam indicados como áreas a considerar em intervenções formativas futuras (considerando também que é necessário, em todas as oportunidades de intervenção desenvolvidas *in loco*, fazer uma recapitulação da formação dada, manter o contacto directo com os formandos no contexto das práticas nos JI e manter o estabelecimento de relações e de articulação com entidades e serviços com afinidades com o Projecto) procurar-se-á manter o apoio ao funcionamento das equipas e à estrutura supervisão.

Relativamente a novas temáticas de formação deverá ser equacionada a hipótese de organização de uma acção subordinada ao tema “Desenvolvimento das áreas de expressões artísticas”. Esta indicação, que se apresenta como sugestão a incluir na programação da próxima intervenção (ao momento ainda sem calendarização definida), resulta da observação das deficiências existentes na implementação de actividades relacionadas com esta área e das propostas que nesse sentido foram apresentadas pelos formandos e directores dos estabelecimentos de educação envolvidos no Projecto.

Assim e considerando o trabalho já realizado no âmbito da formação e constatando que na GB existem manuais de referência sobre a temática, elaborados por técnicos guineenses para efeitos de formação de docentes¹⁰², e que se pode complementar esta documentação com outra, a seleccionar, eventualmente mais recente e mais abrangente, e tendo em conta que alguns formandos têm experiência na aplicação de técnicas de expressões com crianças e na actividade de formação a profissionais de educação, entendeu-se que a actividade a desenvolver neste âmbito deveria ser a de apoiar a preparação de

¹⁰² Referência aos seguintes documentos de produção/edição guineense: Programa – educação para as crianças em idade pré-escolar (s.d.); Uma nova política para a educação de infância (1994); Manual para o educador (s.d.); Manual de pedagogia escolar (1995); Programa de formação para animadoras pré-escolar (1995); Manual de expressões (1995) e Guia de orientação para confecção de materiais didácticos (1996).

uma acção de formação nesta área, a monitorizar pelos profissionais locais. Esta estratégia poderá contribuir para a pretendida autonomização dos técnicos guineenses, no sentido de procurarem soluções viáveis para a resolução dos problemas existentes, embora com apoio no decurso do processo. Assim, sugere-se que a intervenção a efectuar neste contexto passe pelo apoio à programação de uma acção de sensibilização a realizar sobre esta temática, monitorizada por uma equipa a constituir com elementos do grupo de formandos que, à partida, se propõe seja coincidente ou praticamente coincidente, com a equipa de supervisão.

O apoio à programação da acção de formação, a realizar pelas técnicas da UA, pressupõe a inclusão dos inerentes aspectos metodológicos, de selecção de conteúdos e de organização de recursos a afectar, devendo também considerar a conjugação com toda a formação dada no âmbito do Projecto e com o processo de mudança que, em sequência, se despoletou nos profissionais e JI envolvidos.

Encontrando-se este estudo em fase de conclusão, e à semelhança do que ocorreu nas etapas anteriores, ficam assim apresentadas algumas propostas a considerar para a próxima intervenção a realizar na Guiné-Bissau.

CONCLUSÕES

Finalizando um processo de análise e reflexão sobre o impacte da intervenção desenvolvida na Guiné-Bissau no âmbito do Projecto MEI-GB, desenvolvido no seio de um Protocolo de colaboração estabelecido entre a Universidade de Aveiro e a Fundação para a Educação e Desenvolvimento da Guiné-Bissau em 11 de Fevereiro de 2003, importa (re)identificar a acção, considerando as suas principais componentes.

Desenvolvida no contexto do Projecto referido, e apresentada em secções anteriores desta dissertação, a intervenção que constituiu objecto de estudo deste trabalho corresponde a uma parcela de toda a acção planeada e desenvolvida na Guiné-Bissau.

Sendo balizado, numa fase inicial, por um trabalho de caracterização do sistema de educação de infância da GB, que incidiu especificamente sobre os contextos educativos e profissionais de educação que vieram a constituir-se como a população alvo do Projecto (iniciado em Abril de 2003), o estudo que se conclui fundamenta-se nessa caracterização, utilizando-a e actualizando-a ao longo do seu processo vigente.

No outro extremo, e em concreto nos meses de Janeiro de 2005 e de 2006, decorreu a quarta e quinta fases de intervenção na Guiné-Bissau, que integraram acções de formação complementar (dirigida aos técnicos envolvidos) e o apoio à incrementação do sistema de supervisão, então criado.

A investigação-acção foi a linha metodológica adoptada para o estudo que inclui, portanto, uma componente de intervenção em todo o processo desenvolvido. A discussão que foi sendo realizada, decorrente de avaliações contínuas efectuadas em conjunto com os intervenientes no Projecto ao longo do percurso (embora com particular incidência no período final de cada bloco de intervenção) e do processo de análise reflexiva desenvolvido, foi constituindo a base para a prossecução dos trabalhos.

Tratando-se de um estudo que, à partida, definiu dispensar a fundamentação de conclusões com vista à generalização e em que existe uma carga de subjectividade passível de ocorrer em qualquer uma das fases do processo de investigação desenvolvido (quer no que se prende com a observação e opções instrumentais tomadas, quer no processo de análise reflexiva e de extracção de conclusões), considera-se que, embora justificada relativamente aos propósitos e características do trabalho em presença, a educação de infância na Guiné-Bissau pode beneficiar da realização de estudos complementares, com características metodológicas diferentes das que foram aqui adoptadas.

Efectivamente considera-se que restringir a investigação educacional a um único tipo a empobrece e que a complementaridade de estudos do tipo do que se apresenta com outros, de natureza quantitativa, pode propiciar a possibilidade de descrever regularidades e padrões e/ou de extrair leis generalizáveis que também podem servir o sistema e as populações que o utilizam.

Especificamente, e no que se prende com a aferição da melhoria da qualidade da educação de infância nos JI da Guiné-Bissau, e efectuando triangulação metodológica como complemento da avaliação desenvolvida, poder-se-iam efectuar estudos ao mesmo contexto, com a utilização de outros instrumentos de avaliação entre os quais se indica como exemplo a “Escala de participação/envolvimento dos pais na educação pré-escolar” e a “Escala real-ideal de cooperação pais-jardim-de-infância”, apresentadas por Filomena Gaspar, na Revista Portuguesa de Pedagogia (1996, pp.169-194).

Estabelecendo uma comparação com um trabalho descrito por Bréauté e Rayna (1997) na Revista Francesa de Pedagogia (nº 119) dedicada à educação pré-escolar, também o presente estudo dirigiu uma intervenção formativa e de acompanhamento às práticas de um grupo de profissionais, enquadrando-se para este efeito, e em muitos aspectos, no mesmo quadro teórico que é defendido para a intervenção educativa a desenvolver nos JI.

Numa perspectiva de ADP, e considerando que se pode maximizar a área de competência eventual de desenvolvimento dos indivíduos alargando-a para a

sua capacidade potencial se ajudados, a intervenção desenvolvida no âmbito deste Projecto foi definida num contexto que incluiu o estabelecimento de transacções relacionais positivas com os profissionais guineenses, e de práticas participadas e reflexivas que assegurem o fortalecimento das suas capacidades e a possibilidade de desenvolverem outras, mantendo-os, assim, com efectivo controlo do processo em que participam.

Ainda de forma coincidente com o processo desenvolvido pelos técnicos franceses (acima referido), também na Guiné-Bissau se assegurou o apetrechamento dos formandos com conhecimentos básicos relativos à conceptualização teórica de enquadramento da intervenção (no caso presente, a abordagem ecológica e a organização da estrutura educativa numa perspectiva de escola inclusiva, à luz do modelo de educação experiencial e com particular incidência no desenvolvimento de competências de observação e de avaliação dos contextos educativos, com vista à sua permanente adequação às crianças) e se prestou suporte teórico e organizacional à construção de um sistema de funcionamento em equipa, promovendo-se ainda a emergência de uma estrutura de supervisão constituída por técnicos guineenses.

A permanente interligação existente entre o apoio com a componente teórica prestado aos técnicos guineenses e o estabelecimento de conexão com a intervenção que estes desenvolvem com as crianças, foi uma das características da intervenção na Guiné avaliada como facilitadora e promotora da verificação de reais mudanças a nível da aquisição, integração e readaptação de conhecimento por parte dos técnicos envolvidos, e impulsionadora da alteração da organização dos contextos e das práticas efectuadas nos JI e junto das famílias das crianças e comunidades de inserção.

Estando prevista a conclusão do Projecto para 2007, considerou-se fundamental efectuar uma avaliação longitudinal de toda a intervenção, passível de complementar as análises fraccionadas, desenvolvidas periodicamente. Assim, e por uma questão de organização e gestão do trabalho, foram tomadas para análise as secções do Projecto relativas à caracterização inicial e às que são

coincidentes com as intervenções directas, realizadas pelas formadoras na Guiné-Bissau (equipa onde a investigadora se inscreve).

Das acções que se desenvolveram até ao momento, e incluindo as anteriores ao início do estudo e as que se afiguram como adequadas desenvolver até à sua conclusão em 2007, identificam-se as fundamentais, com referência ao envolvimento directo da investigadora: a monitorização de formação e o apoio à criação e ao acompanhamento de um sistema de supervisão reflexiva; o suporte à implementação do Projecto, no que se prende com o apoio à intervenção directa dos profissionais de educação com crianças, pais e comunidade envolvente dos JI e como agentes de avaliação da prática que desenvolvem e, por último, a colaboração no processo de avaliação do Projecto, a nível parcelar (por unidade de intervenção) e numa perspectiva longitudinal¹⁰³.

Concretizando a acção que agora culmina, pode referir-se o acompanhamento à monitorização a acções de formação, subordinadas a temáticas básicas, “Educação Experiencial” e “Orientações Curriculares”, criadoras de uma base comum de conhecimentos e de uma prática de acção reflectida, que serviu de enquadramento a toda a intervenção que veio a ser desenvolvida posteriormente. Acrescenta-se que esta acção veio a ser reformulada e apresentada de novo num segundo bloco de formação: “Educação Experiencial – uma abordagem experiencial na observação, planeamento e desenvolvimento de prática em jardim-de-infância” e complementada com uma outra, sobre “Brincar – desenvolvimento e aprendizagem”, e que os temas aí tratados constituíram matéria de reflexão em todas as fases da intervenção efectuada.

¹⁰³ No âmbito da apresentação pública do Projecto MEI-GB, os dados da caracterização inicial e a evolução do processo desenvolvido, foram divulgados publicamente, nos seguintes eventos:

1) I Fórum de estudantes dos PALOP no Ensino Superior, “Melhorar a educação de infância na Guiné-Bissau”, comunicação apresentada por Gabriela Portugal, a 20 de Maio de 2004, na Universidade de Aveiro;
 2) VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais - A questão social no novo milénio, “Melhorando e apoiando práticas de qualidade em educação de infância na Guiné-Bissau”, comunicação apresentada no Centro de Estudos Sociais, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, em 16, 17 e 18 de Setembro de 2004 (http://www.ces.fe.uc.pt/lab2004/pdfs/GabrielaPortugal_AnaAveleira.pdf);
 3) Inclusive and Supportive Education Congress, International Special Education Conference – Inclusion: Celebrating Diversity, 1st – 4th August, 2005, “Improving and supporting inclusive practices in early childhood education in Guinea-Bissau”, University of Strathclyde, Glasgow, Scotland, (http://www.isec2005.org.uk/isec/abstart/papers_p/portugal_g.shtml).

O Projecto MEI-GB veio ainda a ser apresentado na rádio televisão portuguesa (RPT, canais 2 e 1), respectivamente nos programas “3810 – UA”, nº 15 e nº 39, emissões de 09/11/2004 e 14/06/2005 e “Portugal no Coração”, emissão de 24/03/2006.

Em resultado da avaliação contínua efectuada com os intervenientes no Projecto e como resposta a propostas que foram sendo apresentadas, foram ainda promovidas e monitorizadas acções de formação relativas às temáticas “Trabalho com famílias e comunidades”, “Trabalho em Equipa” e “Leitura e Escrita no Jardim-de-Infância”, que complementaram o quadro teórico apresentado neste âmbito, e até ao momento, aos profissionais guineenses envolvidos no Projecto.

Considerando o baixo nível de conhecimentos específicos e actualizados relativos à educação de infância, revelado pelos profissionais envolvidos na formação, e a novidade e complexidade dos conteúdos apresentados (apesar de terem sido seleccionados apenas os que foram considerados básicos do ponto de vista das necessidades para o trabalho a desenvolver nos JI) pode referir-se a verificação de uma maior acessibilidade às matérias, ao longo do faseamento do processo desenvolvido. Se bem que esta situação não possa ser generalizada a todos os elementos, a sua ocorrência por parte de elementos-chave do grupo, designadamente os supervisores das equipas, permite encarar positivamente, o trabalho de análise, de clarificação e de aprofundamento do estudo, que se pretende seja realizado pelos agentes envolvidos na sequência das acções de formação, nos intervalos de tempo que decorrem entre os blocos de formação.

Assinala-se ainda como positivo e direccionado no sentido do alargamento do âmbito do Projecto (a outros técnicos e JI), a ocorrência da transmissão da formação realizada e de informação acerca das dinâmicas ensaiadas nos JI, a elementos que não integram o Projecto (acção programada e dinamizada a nível de um ensaio por um elemento da equipa de supervisão).

Numa era em que a estrutura educativa pré-escolar está instalada (também em África e também na Guiné-Bissau) e em que a questão da qualidade já não é, e transcrevendo a expressão de Kagan, Cohen e Neuman, citados por Dahlberg, Moss e Pence (2005), como “en tiempos pasados, (la calidad era) considerada más un lujo que una necesidad, un mero accessório a la cantidad. (...). (Actualmente) la calidad importa y mucho”, torna-se particularmente pertinente discutir os modelos subjacentes às práticas educativas pré-escolares e os

instrumentos que medindo a sua qualidade, aferem e justificam a manutenção e/ou a alteração de contextos.

Os autores acima indicados apresentam um conceito que designam por “criação de sentido” (decorrente do de qualidade e da reflexão que acerca dele efectuam particularmente os investigadores ligados à área e os gestores do ambiente pedagógico), e é em torno dele que pode ponderar-se e decidir-se sobre as opções a tomar quanto à evolução de uma educação de infância adequada aos utentes e que sirva os seus propósitos de apoio à organização familiar e social das populações, num contexto promotor de desenvolvimento e bem-estar para as crianças.

Na situação guineense actual em que coexistem práticas ultrapassadas e desajustadas às crianças a quem se destinam, e se apoia a implementação de mudanças nas instituições educativas e no próprio sistema, implementadas pelos seus interventores com apoio dos órgãos da tutela e de organizações nacionais e estrangeiras ligadas à Educação e, ainda, a criação de novas estruturas educativas e iniciativas com elas relacionadas (nomeadamente a formação de profissionais para o exercício de funções nesta área, a elaboração de documentação orientadora e de apoio às práticas e a regulamentação do seu funcionamento), importa manter em aberto a discussão e reflexão sobre as diversas vertentes desta temática (qualidade educativa).

No contexto da formação, assim como no âmbito de todas as outras acções desenvolvidas com os profissionais de educação envolvidos no Projecto, procurou discutir-se a situação do não domínio da língua portuguesa pela maior parte das crianças em idade de jardim-de-infância (situação considerada preocupante, na medida em que o português é a língua oficial da Guiné-Bissau, e vai ser no seu contexto que as crianças vão fazer todas as aprendizagens escolares). Esta situação agrava-se ainda pelo facto de uma considerável percentagem dos técnicos responsáveis pelas crianças também apresentar um nível muito precário de utilização correcta deste idioma, não se constituindo, por

essa razão, enquanto um modelo correcto capaz de ensinar e de corrigir falhas linguísticas.

Embora não se observe uma atitude permanente, consistente e generalizada tendente a resolver este problema, verifica-se que esta discussão se está a fazer, exteriormente a nível académico e científico e no contexto de comunidades políticas e técnicas de países que se deparam com o mesmo problema.

Em obra dedicada à análise das perspectivas sociológicas da educação em África, editada por Abdi e Clegghorn (2005), são sugeridos como parâmetros de análise para o debate desta problemática (candente nos países africanos ao sul do Sahara, que cruzam os dialectos locais com o inglês, o francês e o português, aí falados por herança dos tempos coloniais) os aspectos económicos, políticos e pedagógicos da questão.

No caso concreto da Guiné-Bissau a situação apresenta contornos particularmente complexos, se for considerado o seu encaixe geográfico e económico na África francófona e a sua dimensão reduzida (do ponto de vista da área geográfica e de número de habitantes), contrastando com uma extraordinária “diversidade cultural e linguística, com cerca de trinta etnias, cada uma com língua e matrizes culturais próprias” (Huco Monteiro, 2005, p.3). Agrava ainda a situação a deficiente situação financeira do país (com total incapacidade de editar livros em português ou noutras línguas de abrangência alargada, sendo assim impensável a difusão de obras publicadas em dialectos de reduzida tiragem) e o elevado índice de analfabetismo dominante, que torna ainda mais complexo o problema linguístico existente.

Segundo as opiniões de especialistas que analisam a situação educativa guineense actual, coligidas por Huco Monteiro em estudo que efectuou sobre a matéria (2005), o problema da barreira linguística é um dos aspectos contribuintes da baixa qualidade da educação guineense.

Não se tratando de um problema isolado, mas adicionado a outros também de considerável gravidade (como sejam o desfasamento curricular existente, com conteúdos e mensagens escolares completamente dissonantes dos da sociedade,

a (des)organização do tempo e espaços educativos, com falta de clareza de objetivos e a sua respectiva articulação com sentido com conteúdos programáticos, com estratégias e com recursos utilizados e, ainda, a inadequação de métodos e técnicas pedagógicas adoptados, o baixo nível de conhecimentos e a competência profissional dos docentes e a ausência ou desadequação de manuais e/ou de equipamento e materiais pedagógicos), o problema da incompreensão ou deficiente utilização da língua constitui um fortíssimo obstáculo ao normal desenvolvimento linguístico, cognitivo e social das crianças guineenses, constituindo-se como um entrave ao desejado sucesso escolar.

O autor descreve a situação do aluno que

(...) ao entrar pela primeira vez na escola, entra num mundo totalmente estranho e distante da vida que habitualmente fazia (...). Fala-se numa língua que não compreende (...) através de símbolos gráficos cujo referencial desconhece e onde a realidade vem decomposta, estilizada e codificada em matérias disciplinares.

A falta de domínio do português assume assim uma relevância crítica e estrutural no funcionamento do sistema, com incidências negativas na qualidade dos serviços prestados e no relacionamento entre a escola e os seus clientes. O domínio deficiente do código, tanto pelo professor como pelos alunos, gera uma situação de autêntica *incomunicação* educativa nas escolas, a inibição e o alheamento que desembocam inexoravelmente nos elevados níveis de insucesso escolar que tanto marcam o ensino guineense (p.94).

Havendo sugestões diversificadas tendentes à debelação do problema, é certa a necessidade de investir na habilitação dos docentes e demais profissionais de educação no que se prende com o seu domínio absoluto da língua oficial.

Do ponto de vista da opção a tomar relativamente à abordagem a desenvolver com os alunos, pode apontar-se como uma das notas conclusivas deste trabalho, a necessidade de encaminhamento do problema a instâncias superiores, com domínio científico específico sobre a matéria, capaz de ajuizar cabalmente a situação e dar-lhe a solução mais adequada. Será ainda necessário

envolver no assunto instâncias com poder político para decidir e emanar orientações, conducentes à real e rápida superação do problema.

Relativamente à criação da estrutura de supervisão promotora de reflexão e suporte das práticas, pode considerar-se que esta é uma medida de fundamental importância para o desenvolvimento do Projecto, que despoletou uma dinâmica nos profissionais propiciadora do aumento da auto-imagem e da segurança e conforto profissional e promoveu a criatividade e autonomia mobilizadoras de procura de soluções para a resolução dos problemas.

No decurso do Projecto foi apoiada a criação de um sistema de supervisão reflexiva, que neste momento está organizado e em funcionamento regular e independente. No entanto, e tal como em relação a outras matérias, este sistema continua a necessitar de acompanhamento de retaguarda, a nível do suporte teórico e do apoio ao seu desenvolvimento.

Respondendo à sua função, o espaço de supervisão criado dá suporte à intervenção nos JI, nos seus aspectos mais concretos de avaliação e de programação da acção (tomando-se consciência do seu efeito e dando-lhe significado) e à resolução de problemas surgidos, apoiando o estudo e a discussão de temáticas relativas ao exercício profissional.

A apropriação dos conteúdos abordados e reflectidos em contexto de formação e de supervisão, a utilização de instrumentos de apoio à acção e à avaliação das práticas (sistema de acompanhamento das crianças) e a reflexão que se tem realizado em torno deste processo, tem possibilitado a deslocação de uma perspectiva centrada no adulto e na tarefa, numa atitude orientadora e reguladora de toda a acção da criança, para uma abordagem mais centrada na criança, que a apoia de forma securizante e lhe dá espaço para a expressão das suas propostas e ensaios.

Efectivamente, conceitos como “livre iniciativa”, “implicação” e “bem-estar emocional”, vêm tomando lugar, com propriedade, no discurso e na acção de alguns dos profissionais de educação da Guiné-Bissau ligados ao Projecto.

A procura de adequação do contexto educativo à especificidade de cada grupo de crianças está a construir-se, num processo que passa pela reorganização do espaço educativo com vista à facilitação de uma oferta de várias actividades em simultâneo e com tentativas de concepção, construção e introdução de materiais e actividades diversas e potencialmente interessantes no JI, propiciando o aumento da iniciativa da criança e livre exploração de materiais.

Inerente a esta prática, verifica-se o aumento da disponibilidade dos profissionais para a prestação de atenção a crianças que suscitam preocupação, particularmente aquelas que não demonstram níveis satisfatórios de bem-estar e de implicação ou que têm fragilidades desenvolvimentais.

O processo de mudança em curso encontra-se ainda numa fase inicial e revela fragilidades por parte dos educadores e profissionais de educação que a implementam, numa intervenção cimentada sobre a construção em parceria de uma nova concepção de infância e de educação e a aquisição de conhecimentos sobre novas abordagens educativas, que incluem a adopção de métodos e instrumentos desconhecidos até um passado recente. Efectivamente, procura-se que a acção que desenvolvem nos JI seja sustentada teoricamente e que seja facultado o acompanhamento às práticas, mas ainda são observáveis e evidentes as limitações com que os profissionais se deparam na sua prática profissional diária com as crianças. No entanto, e concomitantemente, os educadores estão a ganhar consistência e confiança em si próprios e nos seus saberes, tomando consciência das suas competências de mudar e melhorar os contextos educativos onde intervêm. Esta alteração é manifestada explicitamente através da expressão dos profissionais, que demonstram orgulho e entusiasmo no seu desempenho profissional, atribuindo aos seus esforços as mudanças introduzidas nos JI e os ganhos alcançados pelas crianças na sequência dessas mudanças.

Neste quadro, pode indicar-se que os “ensaaios” encetados se revelam discretos mas inspiradores e mobilizadores de outras iniciativas, verificando-se

que o suporte da equipa e da supervisão constitui um dos alicerces deste processo. Na prossecução deste trabalho recomenda-se como fundamental que o apoio técnico e científico se mantenha como estrutura de suporte e de acompanhamento ao processo evolutivo do Projecto, e que sejam criados mecanismos de formação generalizada, de base e em serviço, aos profissionais de educação de infância da Guiné-Bissau.

A possibilidade de estender o Projecto MEI-GB, ou um outro que lhe corresponda, de forma a envolver outros formandos e outros JI, tenderia a aumentar a dinâmica de mudança de práticas e atitudes, que se verifica acontecer na sequência da intervenção deste Projecto, pelo que resultaria em benefício para a população alvo desta intervenção.

Pelos mesmos motivos, entende-se ser igualmente benéfico o alargamento do âmbito do Projecto ao 1º Ciclo da Educação Básica.

Como reforço desta ideia, afigura-se pertinente referir que se entende essencial, para garantir a qualidade da educação pré-escolar na Guiné-Bissau, que, para além da formação inicial e em exercício facultada aos profissionais de educação de infância, esteja salvaguardada a existência de recursos materiais mínimos e adequados à função e aos destinatários.

A educação pré-escolar é considerada como “o segmento do ensino formal que menos se desenvolveu ao longo de trinta anos de independência da Guiné-Bissau, senão de toda a história da educação guineense” (Huco Monteiro, 2005, p.7) e sobre ela recaem, essencialmente, expectativas de desenvolvimento de aptidões que preparem as crianças para a entrada na escola.

Não obstante este quadro, e apesar da continuação da inexistência de cursos de formação de base em Educação de Infância e da precariedade dos estabelecimentos de educação formal (públicos e privados) existentes no país, há um reconhecimento generalizado da importância da EI e uma atenção por parte do Governo que enquadra o sector nas políticas da educação, definidas no Plano Nacional de Acção Educativa para Todos.

Esta posição vai ao encontro dos objectivos de desenvolvimento inscritos na Declaração do Milénio, definida no quadro das Nações Unidas na Cimeira de Nova Iorque de 6 a 8 de Setembro de 2000¹⁰⁴. Este documento identifica entre os desafios centrais pela humanidade, o investimento em acções a incrementar com as populações de África e a garantia de que, até 2015, todas as crianças possam completar pelo menos um ciclo do ensino básico.

Considerando as características e propósitos fundamentais da Educação de Infância, entende-se que o investimento nesta primeira área da educação formal, irá contribuir para a prossecução deste objectivo essencial, de respeito pelos direitos básicos das crianças, potencializando o seu desenvolvimento específico e, com ele, o da globalidade das populações.

Salvaguardando as recomendações já referidas, face ao exposto e considerando que se encontra em elaboração (no contexto da formação fornecida pelo Projecto MEI-GB) uma proposta de orientações curriculares para a educação pré-escolar na Guiné-Bissau, que se encontra em curso um processo de apropriação e de aplicação na prática (por parte dos formandos) dos conceitos essenciais do modelo experiencial, incluindo o de “implicação” e “bem-estar emocional” (que podem constituir-se como indicadores da qualidade do contexto educativo oferecido às crianças) e se verifica um crescente controlo (por parte dos formandos) do uso dos instrumentos indicados para aferição dos níveis desses indicadores (instrumentos de avaliação da implicação e do bem-estar emocional, incluídas no sistema de acompanhamento das crianças, fornecido no âmbito da formação) e ainda, que se encontra criado um sistema de supervisão capaz de apoiar uma estrutura organizacional em que os profissionais se enquadram em equipas de reflexão, com um funcionamento regular e sistemático, apoiado por um supervisor, pode considerar-se que o processo desenvolvido pelo Projecto MEI-GB nas fases em apreço, se constitui como um contributo para o alcance dos seus principais objectivos, com efeitos directos nos educadores e supervisores e indirectos nas crianças, nas suas famílias e respectivos jardins-de-infância.

¹⁰⁴ Elementos obtidos por consulta via Internet, à página web do IPAD (www.ipad.mne.gov.pt)

Comparando o trabalho em curso na GB com outros, realizados em moldes semelhantes em vários contextos do globo (dentro e fora da Europa), e também apoiados nos princípios do modelo experiencial, pode confirmar-se que, tal como acontece em relação aos outros Projectos (identificados no interior do trabalho), na Guiné-Bissau também não foram observados constrangimentos resultantes de aspectos de natureza cultural ou outra e que a aplicação do modelo subjacente à acção que se encetou na Guiné-Bissau, que é, na sua essência e por natureza não agressivo e respeitador, apresenta resultados que estão a ser considerados positivos.

Importa referir que tendo sido realizada na Guiné-Bissau uma parte substancial do estudo (em concreto toda a componente de intervenção), e não obstante a deficitária situação económica e financeira que o país atravessa, à sua realização não se levantaram quaisquer constrangimentos ou obstáculos, mas antes facilitações.

Na conclusão do processo, impõe-se ainda a referência ao enorme enriquecimento pessoal e profissional adquiridos com a realização deste trabalho, pela diversidade e complexidade das situações encontradas, mas, principalmente, pela qualidade das relações pessoais estabelecidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

- Abdi, A. A. & Cleghorn, A. (Ed.) (2005). *Issues in African Education – Sociological Perspectives*. New York: PALGRAVE MACMILLAN.
- Ainscow, M., Porter, G. & Wang, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alarcão, I. (Ed.) (1995). *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro: CIDInE.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schon e os programas de formação de professores. In Alarcão (Org.). *Formação reflexiva dos professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Almeida, L. S. & Freire, T. (1997). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Coimbra: APPORT – Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Associação Portage – Portugal (1994). *Programa Portage – Guia de pais para Educação Precoce*. (Edição portuguesa traduzida com autorização dos autores, reserva de direitos pela Associação Portage de Portugal). Lisboa: Associação Portage.
- Bréauté, M & Rayna, S. (1997). Diffusion des acquis de la recherche: une recherche-action avec des praticiens de la petite enfance. *Revue française de pédagogie – L'éducation préscolaire*, 119, 5-14.
- Correia, L. M. & Serrano, A. M. (Org.). (1988). *Envolvimento parental: das práticas centradas na criança às práticas centradas na família*. Porto: Porto Editora.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Novas atitudes mentais*. (1ª ed., 1993). SIG – Sociedade Industrial Gráfica / Círculo de Leitores.
- Damásio, A. R. (1995). *O erro de Descartes*. SIG – Sociedade Industrial Gráfica / Círculo dos Leitores.
- Dados Estatísticos. (2006, 5 de Abril). *Expresso Africa*, p.1. Consultado em Abril, 5, 2006, através de <http://africa.expresso.clix.pt>
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Editorial GRAÓ. (Original publicado em 1999).
- Dunst, C. J., Trivette, C. M. & Deal, A. (1998). *Enabling and empowering families: Principles and guidelines for practice*. Cambridge, MA: Brookline Books.

- Eco, U. (2005). *Como se faz uma tese em ciências humanas*. (12ª ed.). Queluz de Baixo/Barcarena: Editorial Presença.
- Espe-Sherwindt, M. (2002, Junho). *Contextos naturais – Tudo o que preciso de saber aprendi com as famílias*. Comunicação apresentada no Congresso Nacional de Intervenção Precoce da Associação Nacional de Intervenção Precoce. Coimbra, Portugal.
- Esteves, A. J. (1986). Investigação-Acção. In Silva, A. S. & Pinto, J. M. (Orgs.). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes – Uma estratégia de formação de professores*. (4ª ed.). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Ferreiro, E. & Palacio, M. G. (1988). *Os processos de leitura e escrita – Novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes médicas.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1986). *Psicogenése da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fundação para a Educação e Desenvolvimento da Guiné-Bissau (FED) (s.d.). *Educação da infância na Guiné-Bissau*. Bissau: Autor. (Disponível em rua Cacheu, Bissau, Guiné-Bissau).
- Fundação para a Educação e Desenvolvimento da Guiné-Bissau (FED) (2002). *Formalização de pedido de cooperação à Universidade de Aveiro*. Bissau: Autor. (Disponível em Rua Cacheu, Bissau, Guiné-Bissau).
- Fundação para a Educação e Desenvolvimento da Guiné-Bissau (FED) & Universidade de Aveiro (UA) (2003). *Protocolo de Cooperação*. Aveiro: Autores. (Disponível em Campus Universitário de Santiago, 3810-193 Aveiro).
- Furtado, A. (2005). *Administração e Gestão da Educação na Guiné-Bissau: Incoerências e Descontinuidades*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Gaspar, M. F. (1991). *As escolhas dos educadores: o papel da escola de formação, da instituição onde exercem e a sua actividade profissional e dos anos de serviço*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Gaspar, M. F. (1996). A escala real-ideal de cooperação pais-jardim-de-infância (ERI). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 169-194.
- Goleman, D. (1997). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates.

- Goleman, D. (1998). *Trabalhar com inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Gray, D. (2004). *Doing research in the real world*. London: Sage Publication.
- Guiné-Bissau, Ministério da Educação Nacional (s.d.). *Programa – Educação para as crianças de idade pré-escolar*. Bissau: Direcção Geral do Ensino/Departamento de Educação Pré-Escolar.
- Guiné-Bissau, Ministério da Educação Nacional, Direcção Geral do Ensino - Departamento de Educação Pré-Escolar (s.d.). *Manual para os educadores*. Bissau: Direcção Geral do Ensino/Departamento de Educação Pré-Escolar.
- Guiné-Bissau, Projecto Alternag, (1995). *Manual de expressões*. Documento policopiado, não publicado.
- Guiné-Bissau, Projecto Alternag, (1995). *Manual da pedagogia pré-escolar*. Documento policopiado, não publicado.
- Guiné-Bissau, Projecto Alternag, (1995). *Programa de formação para animadoras pré-escolar*. Documento policopiado, não publicado.
- Harkness, S. & Super, C. M. (1992). Shared child care in East Africa: socio-cultural origins and development consequences. In Michael E. Lamb, (Eds.). *Child care in context, cross cultural perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Heylen, L. (2002a). *Profoetal Ecuador*. (Interne evaluatierapport). Leuven: Centrum voor ErvaringsGericht Onderwijs. I.s.m. Het Onderzoekscentrum voor Kleuter en Lager onderwijs KUL.
- Heylen, L. (2002b). *Whole school development Zuid-Afrika*. (Intern evalua tierapport). Leuven: Centrum voor ErvaringsGericht Onderwijs. I.s.m. Het Onderzoekscentrum voor Kleuter en Lager onderwijs KUL.
- Heylen, L. (2002c). *School Management. Hanoi – VVOB – Vietnam* (Internal Final Review report). Leuven: Centrum voor ErvaringsGericht Onderwijs. I.s.m. Het Onderzoekscentrum voor Kleuter en Lager onderwijs KUL.
- Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD) (2006). *Guiné-Bissau*. Consultado em Fevereiro, 10, 2006, através de http://www.ipad.mne.gov.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=53&Itemid=84#top
- Jesus, S. N. (1997). *Bem-estar dos professores – Estratégias para realização e desenvolvimento profissional*. Coimbra: FIG – Fotocomposição e Industrias gráficas, SA. Edição do autor.

- Kandal, E. R., Schwartz, J. H. & Jessel, T. M. (1997). *Neurociencia Y conducta*. Madrid: Prentice Hall.
- Katz, L. G. (1998). Cinco perspectivas sobre a qualidade. In DEB-GEDEPE Ministério da Educação (Eds.), *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*, 13-40. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Katz, L. G. (2006). Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância. *CEI – Cadernos de Educação de infância*, 77,11-17.
- Ketele, J. M. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados – Fundamentos, dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Laevers, F. (1994). *The Innovative Project Experiential Education. 1976 – 1994*. Leuven: Centre for Experiential Education/Research Centre for Early Childhood and Primary Education. Katholieke Universiteit Leuven, Belgium.
- Laevers, F. (1998). *El Proyecto Innovador “Educación Experiencial” – bienestar, implicación*. Adaptado de Paloma Sainz de Vicuña, com autorização do Centro de Educação Experiencial / Centro de Investigação para a Educação Infantil e primária, Leuven, Bélgica: Universidade Católica.
- Laevers, F. (2003). Experiential education – making care and education more effective through well being and involvement. In Ferre Laevers & Ludo Heylen (eds.), *Involvement of children and teacher style. Insights from an International Study on Experiential Education*, Studia Paedagogica 35, Leuven: University Press 13-24.
- Laevers, F. & Van Sanden, P. (1997). *Pour une approche expérientielle au niveau préscolaire. Livre de base*. Leuven: Centre pour enseignement expérientiel.
- Lamb, M. E. & Sternberg, K. J. (1992). Sociocultural perspectives on nonparental child care. In Michael E. Lamb, (eds.). *Child care in context, cross cultural perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Levine, R. & et al (1996). *Childcare and culture, Lesson from Africa*. Cambriedge: University Press.
- Lopes, C. (2004, Janeiro). *SOS: Português em perigo – O papel da língua portuguesa na Guiné-Bissau*. Comunicação apresentada no Instituto de Línguas de Vigo. Vigo, Espanha.
- Lopes, E. (1996). Acesso e qualidade da educação pré-escolar. *Cadernos de trabalho (nº 4)*. Publicado por PEPT/Lousã e CES/Universidade de Coimbra.

- Madeira, R. (2004). *MOSAICO – Movimento Social de Apoio à Infância na Co-operação entre Portugal e a Guiné-Bissau / Proposta de Projecto no domínio da investigação sobre a Infância e da Intervenção Comunitária*. Aveiro: Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.
- Markham, U. (1999). *Mantenha a paz na equipa* (Readaptado de: Condensado de Managing Conflit), por M. Serina, M. Edigest, (s.d.). (Publicado com a permissão de Harper Collins UK, Publishers).
- Martins, L. M. & Mendes, P. R. (2005). *África 30 anos depois – Guiné-Bissau. Visão*, Edimpresa Editora, Lda, p.138.
- McWilliam, R. (2002, Junho). *Os cinco elementos-chave da prestação de serviços & Visita domiciliária como forma de apoio*. Comunicação apresentada no Congresso Nacional de Intervenção Precoce da Associação Nacional de Intervenção Precoce. Coimbra, Portugal.
- Miranda, R. L. (1997). *Além da inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Campus.
- Monteiro, J. H. (2005). *A educação na Guiné-Bissau – Bases para uma estratégia sectorial renovada*. Bissau: Ministério da Educação Nacional – PAEB/FIRKIDJA.
- Morgado, J. A. (1999). *A relação pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. A. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: ISPA – Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Morgado, J. A. (2004). *Qualidade na educação – Um desafio para os professores*. Queluz de Baixo/Barcarena: Editorial Presença.
- Nazaré, L. (2005). *Ângelo de Sousa – Com um mínimo de gritos*. Edimpresa: Caminho.
- Niza, S. (Coord.) (1998). *Criar o gosto pela escrita – Formação de professores*. Lisboa: Editorial do Ministério de Educação.
- Nunes, E. & Breda, J. (2001). *Manual para uma alimentação saudável em jardim-de-infância*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- Nsamenang, B. A. (1992). Early childhood care and education in Cameroon. In Michael e. Lamb, (eds). *Child care in context, cross cultural perspectives*. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

- Pereira, A. & Poupa, C. (2004). *Como escrever uma tese, monografia ou livro científico, usando o Word*. Lisboa: Edições Síbaló.
- Projecto Integrado de Intervenção Precoce de Coimbra. (2000). *Crescer: do nascimento aos três anos*. (Edição portuguesa traduzida e adaptado com autorização do Portage Project – CESA 5, da 1ª ed. em inglês, de 1993 revista em 1999). Coimbra: Gráfica Mirancorvo.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDInE.
- Portugal, G. (1994). Contextos como facilitadores do desenvolvimento: suas características. In Tavares, J. (Ed.). *Para intervir em educação - Contributos dos colóquios*. Aveiro: CICInE.
- Portugal, G. (1998a). *Intervenção educativa – texto adaptado de “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar”, ME-DEB*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Portugal, G. (1998b). Família, educação pré-escolar e desenvolvimento cognitivo. Uma abordagem ecológica. In Almeida, L. & Tavares, J. (Org.). *Conhecer, aprender, avaliar*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2003). *Projecto de investigação-acção no domínio da Educação de Infância, na Guiné-Bissau – Melhorar a Educação de Infância na Guiné-Bissau*. Aveiro: Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.
- Portugal, G. (2004a). Melhorar a Educação de Infância na Guiné-Bissau. *Linhas – UA*. Outubro de 2004, 20-23.
- Portugal, G. (Org.). (2004b). *Sistema de acompanhamento das crianças – Um ciclo de reflexão e acção sobre o bem-estar e a implicação como indicadores de qualidade em educação*. Aveiro: Departamento de Ciências da educação da Universidade de Aveiro.
- Portugal, G., & Aveleira, A. P. (2004, Setembro). *Melhorando e apoiando práticas de qualidade em Educação de Infância na Guiné-Bissau*. Comunicação apresentada no VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais “A questão social no novo milénio” do Centro de Estudos Sociais, Coimbra, Portugal. (http://www.ces.fe.uc.pt/lab2004/pdfs/GabrielaPortugal_AnaAveleira.pdf).
- Portugal, G. & Aveleira, A. P. (2005, August). *Improving and supporting inclusive practices in early childhood education in Guinea-Bissau*. Paper presented at the Inclusive and Supportive Education Congress, International Special Education Conference – Inclusion: Celebrating Diversity? University of Stathclyde, Glasgow, Scotland. (http://www.isec2005.org.uk/isec/abstart/papers_p/portugal_g.shtml) .

- Portugal, Ministério da Educação, DEB-GEDEPE (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Portugal, Ministério da Educação, DEB-GEDEPE (1998). *Qualidade e Projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da educação.
- Portugal, Ministério da Educação, DEB-NEPE (1999). *Quer abrir um jardim-de-infância?*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Portugal, Ministério da Educação, DEB (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Portugal, Ministério da Educação, Gabinete para a expansão e desenvolvimento da educação pré-escolar & Ministério da Solidariedade e Segurança Social (1997). *Educação pré-escolar – Perguntas e respostas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, D. (2000). Paradigma da educação inclusiva – reflexão sobre uma agenda possível. In Correia, L. M. (Ed.). *Inclusão*. Braga: Universidade do Minho.
- Rogers, C. R. (1985). *Tornar-se pessoa*. (Trad. M. Ferreira). (7ª ed.). Lisboa: Moraes. (Original publicado em 1961).
- Santos, L. (2000). *Avaliação da qualidade em educação de infância – Análise e intervenção educacional na Fundação Bissaya Barreto* (Relatório), Coimbra: Fundação Bissaya Barreto.
- Serpell, R. (1992). African dimensions of child care and nurturance. In Michael E. Lamb, (eds.). *Child care in context, cross cultural perspectives*. New jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Simões, C. M. (1996). *O desenvolvimento do Professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Simões, H. R. (1995). *Dimensão pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro: CIDInE.
- Simões, C. M. & Simões, H. R. (1995). Nível do ego e processos metacognitivos no contexto da formação em supervisão. In Alarcão, I. (Ed.) *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro: CIDInE.

- Soares, I. M. C. (1995). Supervisão e inovação numa perspectiva construtivista do desenvolvimento. In: Alarcão, I. (Ed.). *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro: CIDInE.
- Sousa, G. V. (1998). *Metodologia da investigação – redacção e apresentação de trabalhos científicos*. Barcelos: Companhia Editora do Minho.
- Tavares, J. (1992). *A aprendizagem como construção do conhecimento pela via da resolução de problemas e da reflexão*. Aveiro: CIDInE.
- Tavares, J. (1993). *Dimensão pessoal e interpessoal na formação*. Aveiro: CIDInE.
- Tavares, J. (1995). Componentes do processo de activação do desenvolvimento psicológico. In Tavares, J. & Bonboir, A. (coord.). *Activação do desenvolvimento psicológico nos sistemas de formação*. Aveiro: CIDInE.
- Tavares, J. (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve: relações interpessoais*. Porto: Porto Editora.
- Tavares, J. (1997). A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In Sá- Chaves (Org.). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Tavares, J. (1998). Construção do conhecimento e aprendizagem. In Almeida, L.; Tavares, J. (Org.). *Conhecer. Aprender. Avaliar*. Porto: Porto Editora.
- Torrado, A. (s.d.). *Grande notícia*. In *Conto contigo*. Editora Civilização.
- UNESCO. (Ed.). (1993). *Conjunto de materiais para formação de professores – necessidades educativas especiais na sala de aula*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional e Ministério da Educação.
- UNESCO. (Ed.). (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento de acção na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura & Ministério da Educação e Ciência de Espanha.
- Valéry, P. (1999). *Mr. Teste*. Ed. Gallimard.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster.... In DEB-GEDEPE Ministério da Educação (Eds.), *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*, 125-158. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Van Sanden, P. & Joly, A. (2000). *Un ciclo de reflexion y acciosobre el bienestar y el involucramiento como pautas en la educación inclusiva – Módulo básico. (Diciembre, 2000: versión preliminar)*. Associação VVOB. Belgica.

Van Sanden, P. & Joly, A. (2003). Well being and involvement as a guide in realizing good conditions for inclusive education in Nicaragua. In Ferre Laevers and Ludo Heylen (eds.), *Involvement of children and teacher style, Insights from an International Study on Experiential Education*, Studia Paedagogica 35, Leuven: University Press (pp. 143-172).



**Ana Paula Henriques
Aveleira**

Melhorar a educação de infância na Guiné-Bissau

ANEXOS

Projecto Melhorar a Educação de Infância na Guiné-Bissau

Desenvolvendo uma prática mais experiencial

SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO DAS CRIANÇAS

**Um ciclo de reflexão e acção sobre o bem-estar e a
implicação como indicadores de qualidade em educação**

**Texto adaptado e organizado por Gabriela Portugal
a partir de “A process-oriented child monitoring system for young children”
Centre for Experiential Education,**

SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO DAS CRIANÇAS

Um ciclo de reflexão e acção sobre o bem-estar e a implicação como indicadores de qualidade em educação

O objectivo de um sistema de acompanhamento das crianças, com base num ciclo de reflexão e acção sobre o bem-estar e a implicação, é o de oferecer ao educador uma base para a sua prática quotidiana, facilitando.

- a identificação de crianças que necessitam de apoio adicional;
- a construção de uma imagem mais detalhada de áreas que requerem intervenções específicas;
- o delineamento de um trajecto de iniciativas que levem à solução de problemas.

Este ciclo de reflexão comporta 3 fases de acordo com os seguintes objectivos:

Fase 1: avaliação geral de todas as crianças

Fase 2: análise e reflexão sobre a avaliação geral

Fase 3: definição de objectivos e de iniciativas

Estas 3 fases interligam-se e depois da fase 3 inicia-se um novo ciclo de reflexão através de uma nova avaliação de todas as crianças, seguida de uma análise mais específica do contexto e de crianças em particular, identificando-se novos objectivos...

FASE 1 – AVALIAÇÃO DE TODAS AS CRIANÇAS – FICHA 1

Nesta etapa efectua-se um diagnóstico geral da situação actual da sala. Isso significa que 3 ou 4 vezes por ano, o educador deve prestar atenção a todas as crianças do grupo e perguntar-se:

- como está o seu bem-estar?
- em que nível avaliamos a sua implicação?
- como está o seu nível de desenvolvimento de competências?

As duas primeiras questões têm a ver com os indicadores processuais de qualidade, bem-estar emocional e implicação. A terceira pergunta permite-nos completar a nossa imagem sobre a criança com dados sobre o seu nível de competências.

FASE 2 – ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A AVALIAÇÃO GERAL

À avaliação de todas as crianças realizada na primeira fase segue-se uma análise mais aprofundada dos dados recolhidos, obtendo-se indicações para tomar medidas práticas:

- ao nível do contexto educativo em geral (**FICHA 2**) - de que forma certas actividades, certos métodos, certos aspectos das relações com as crianças, etc. são problemáticos para o bem-estar e implicação das crianças, em geral?

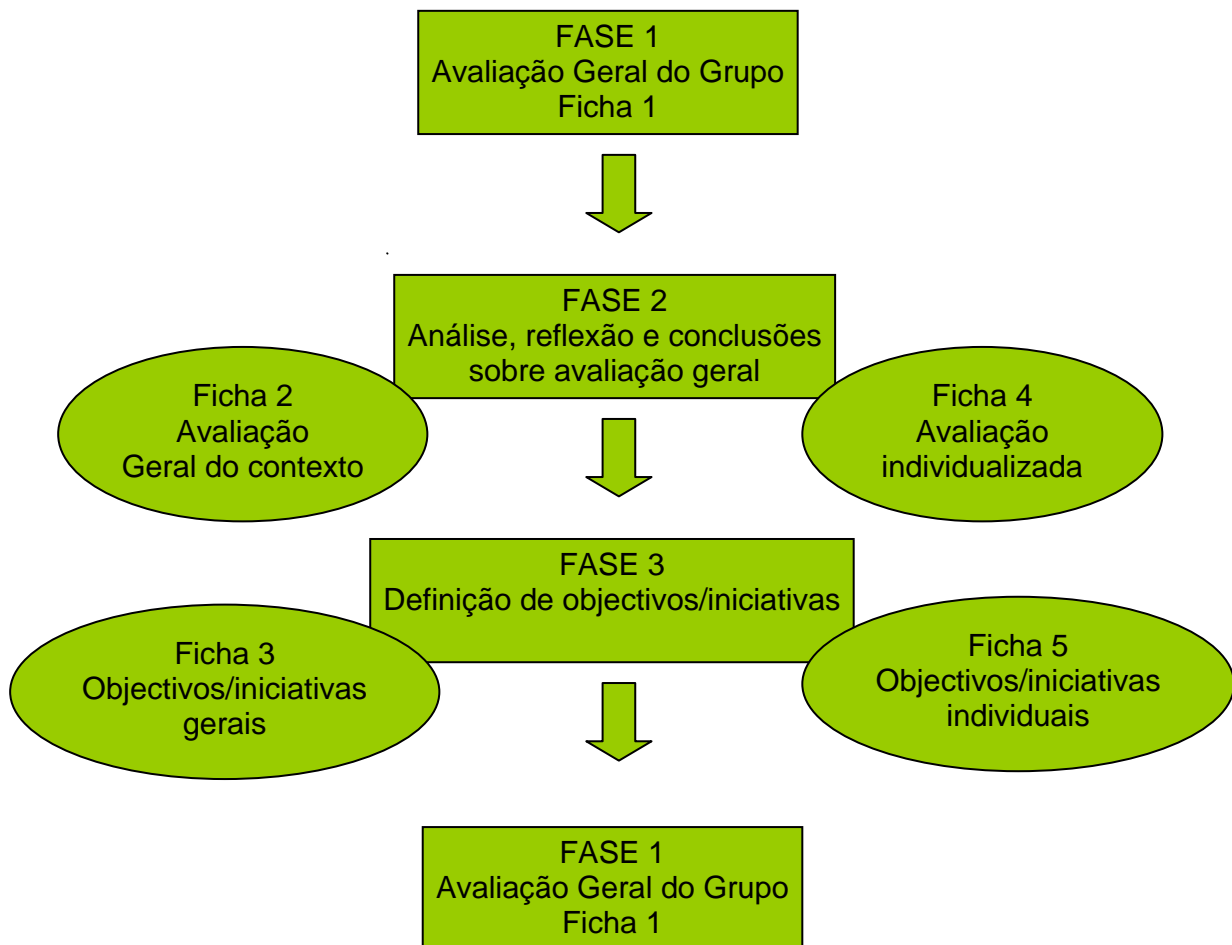
Sistema de Acompanhamento das Crianças

- ao nível de crianças em particular (**FICHA 4**) – quais as crianças com baixo nível de implicação ou bem-estar? Quais as suas dificuldades? O que é que se poderá alterar, especificamente, para cada uma dessas crianças?

FASE 3 – DEFINIÇÃO DE OBJECTIVOS E DE INICIATIVAS

Nesta fase procura-se definir e concretizar objectivos e acções que, podem dirigir-se ao grupo em geral (**FICHA 3**) ou a algumas crianças em particular (**FICHA 5**).

Sistema de Acompanhamento das Crianças



Implicação e bem-estar emocional enquanto indicadores de qualidade em educação

Implicação é uma qualidade da actividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia. É determinada pela necessidade de exploração e pelo nível de desenvolvimento. Em resultado: o desenvolvimento acontece.

Níveis de implicação

- ❑ **Baixo** – a criança está mentalmente ausente; se existe alguma acção esta é somente uma repetição estereotipada de movimentos muito simples. A actividade em curso é frequentemente interrompida.
- ❑ **Médio** – a criança está ocupada numa actividade de forma mais ou menos contínua mas falta concentração, motivação e prazer. É um funcionamento rotineiro sem grande investimento de energia. Facilmente se interrompe a actividade quando um estímulo atraente surge.
- ❑ **Alto** – acontecem momentos de intensa actividade mental; outros estímulos, mesmo que atraentes, não conseguem seduzir realmente a criança sendo as eventuais interrupções sempre seguidas de uma actividade intensa. Existe grande implicação expressa em elevada concentração, energia, persistência e criatividade. Qualquer perturbação ou interrupção é experienciada como uma ruptura frustrante da actividade em curso.

O bem-estar emocional é um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia. Isto porque a situação conjuga-se com as suas necessidades, a pessoa tem um auto-conceito positivo e está bem consigo própria. Em resultado: a sua saúde emocional está garantida.

Níveis de bem-estar emocional

- ❑ **Baixo** – A criança não está bem consigo própria e conhece momentos de grande tristeza, podendo necessitar de ajuda ou de apoios continuados.
- ❑ **Médio** – A criança funciona razoavelmente bem embora tenha momentos significativos em que vive momentos de sofrimento emocional, podendo necessitar de apoios para ultrapassar certas dificuldades.
- ❑ **Alto** – A criança está bem consigo própria, estabelecendo facilmente relações positivas com as outras pessoas. Tem auto-confiança suficiente

Sistema de Acompanhamento das Crianças

para ultrapassar situações de frustração sem se deixar abater. A situação de frustração apenas atinge o seu equilíbrio de forma passageira.

FASE 1 – AVALIAÇÃO DE TODAS AS CRIANÇAS

BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO COMO INDICADORES DE QUALIDADE

SÍNTESE	
BEM-ESTAR	IMPLICAÇÃO
Tem a ver com o sentir-se bem ou mal, feliz ou infeliz, estar alegre ou triste	Tem a ver com o achar algo interessante ou aborrecido, fascinante ou fastidioso
Sinais – A criança está	
Feliz, irradia vitalidade, tranquilidade, relaxamento, confiança em si mesma (auto-estima positiva), adapta-se bem a novas situações e desafios.	Concentrada, mantém-se bastante tempo na actividade, está aberta a novos estímulos, motivada, interessada, mentalmente activa, parece funcionar no limite máximo das suas capacidades.
Observar	
Mímica, postura e comportamento em diferentes situações Expressão verbal Relações com as outras crianças Relação com o educador Relação com familiares	Que áreas curriculares ou desenvolvimentais estão a ser trabalhadas? Em actividades colectivas (dirigidas pelo adulto para todo o grupo) Em actividades de grupo / individuais Actividades com ou sem ajuda do educador Actividades dirigidas ou de livre opção
NÍVEIS	
Baixo	
Nunca ou raramente a criança se sente feliz; Nunca ou quase nunca desfruta do contexto educativo; Intranquila ou tensa; Pouco aberta e espontânea; Vulnerável e pouco flexível; Falta de confiança em si mesma; Nunca ou quase nunca se sente à vontade.	Nunca ou quase nunca está concentrada; Desliga ou distrai-se facilmente; Sempre ou quase sempre desmotivada ou desinteressada; Nunca ou quase nunca está mentalmente activa; Nunca ou quase nunca realiza uma actividade com prazer evidente; Limita-se a utilizar as suas competências actuais.
Moderado ou Médio	
Em geral não está nem feliz nem infeliz De vez em quando parece desfrutar de alguma coisa Por vezes tranquila ou tensa Por vezes aberta e espontâneo Por vezes vulnerável Com auto-confiança limitada Por vezes sente-se à vontade, ousando ser ela próprio	A concentração é mediana Por vezes custa-lhe prestar atenção Não está verdadeiramente motivada ou interessada Actividade mental pouco intensa Não desfruta inteiramente das actividades Não mobiliza completamente as suas competências

Sistema de Acompanhamento das Crianças

Alto	
Sempre ou quase sempre está à vontade, sente-se bem e feliz Desfruta bem do programa educativo em oferta Sempre ou quase sempre irradia tranquilidade Sempre ou quase sempre está aberta e é espontânea e flexível Capaz de se defender Denota confiança em si mesmo.	Muitas vezes denota concentração Não se distrai facilmente e persiste na actividade Muitas vezes motivada e interessado Mentalmente activa, com intensidade Desfruta plenamente das actividades e explorações Funciona no limite mais elevado das suas actuais capacidades.

Desenvolvimento de competências

O bem-estar e implicação são critérios-chave para identificar crianças com problemas e sem problemas. Contudo, importa também avaliar o nível de desenvolvimento ou de competências. Por competências entendem-se todos os conhecimentos, habilidades ou destrezas de que a criança dispõe naquele momento e a facilidade com que aprende. Sendo resultado do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança afecta ao mesmo tempo o desempenho que manifesta no contexto educativo.

Porquê avaliar o desenvolvimento de competências?

Quando se avalia o nível de implicação tende-se a confundir esta avaliação com coisas como “dedicação”, nível de conhecimento, atitude da criança perante o trabalho. Ora, isto não é implicação. Atribuir um determinado nível de implicação não tem a ver com capacidade ou incapacidade da criança se implicar mas com o facto de isso ocorrer ou não. O nível de implicação dá indicações sobre o que é que as ofertas educativas ou condições ambientais provocam nas crianças, sendo por isso um indicador de qualidade do contexto educativo (não da criança!). A implicação é resultado de uma interacção entre características do contexto educativo, características do educador e características da criança. Utilizar a análise dos níveis de implicação para analisar a qualidade daquilo que se oferece à criança aponta direcções aos educadores para fazerem melhor... Porque é que a implicação será baixa? O que poderá estar a prejudicar o bom desenvolvimento da actividade? O que poderei fazer para aumentar os níveis de implicação, isto é, ter crianças a trabalhar ou agir com empenho e alegria? Em síntese, a implicação não descreve uma característica mais ou menos fixa da criança mas a maneira como esta funciona no contexto educativo, sendo a sua actividade mental resultado de uma interacção entre características da criança e do contexto educativo.

Ao avaliar-se o desenvolvimento de competências obtém-se uma imagem mais completa da criança, e a combinação com os dados relativos a implicação e bem-estar emocional fornece elementos determinantes para a decisão do educador intervir ou não.

Assim, pode suceder uma criança apresentar problemas desenvolvimentais mas evidenciar elevados níveis de implicação em actividades. Nesse caso, sabemos

Sistema de Acompanhamento das Crianças

que a criança estará a funcionar no limite das suas actuais capacidades. Podemos não saber exactamente quais são esses limites mas se a criança está implicada é porque a actividade vem ao encontro do que ela necessita, encontrando o estímulo adequado no contexto educativo, beneficiando dele... Então, não há motivo de preocupação e, em termos imediatos, não é necessário intervir. Pelo contrário, podemos verificar que crianças sem problemas de desenvolvimento não se interessam pelas actividades. Nesse caso, as crianças não encontram no contexto educativo o nível de estimulação ou de desafio de que necessitam para activar e mobilizar novas competências, ou seja, o seu desenvolvimento está em risco, sendo necessário intervir. Se é na ausência de implicação e bem-estar que o desenvolvimento está ameaçado, podemos ter crianças muito talentosas que não encontram no contexto educativo desafios estimulantes, necessitando de atenção especial e devendo ser consideradas como crianças com necessidades educativas especiais.

Note-se que uma criança pode ser bem sucedida em determinadas tarefas, que podem não significar grande implicação nem grande desenvolvimento de capacidades. Os resultados podem ter a ver com a realização de actividades demasiado fáceis ou rotineiras, ser produto de um treino específico ou ainda de muita ajuda durante o processo de aprendizagem... Ora, o que se deve avaliar é o nível de domínio de competências e não o que a criança aprendeu mecanicamente ou superficialmente, aprendizagem esta que desaparece quando termina o apoio do adulto ou quando a criança se confronta com uma situação-problema nova.

Podemos considerar o desenvolvimento da criança ao nível de **competências motoras, de expressão, linguagem e comunicação, de raciocínio e compreensão e de autonomia ou auto-organização**.

Competências motoras: o nível de competência da criança nesta área pode ser apreciado em actividades de amplas movimentações (correr, saltar, etc...) ou em actividades de exploração de materiais, modelagem, colagens, desenho, pintura, construções, actividades de rotina, etc. ...

Competências de expressão, linguagem e comunicação: o nível de competência da criança nesta área pode ser apreciado através de conversas ou diálogos, actividades de expressão musical, dramática, dança, plástica, mímica, etc. ...

Competências de raciocínio e compreensão: o nível de competência da criança nesta área pode ser apreciado em tarefas de classificação, seriação, organização de quantidades, espaço, tempo; conhecimentos tecnológicos, sociais, culturais, natureza, comportamentos e sentimentos, etc. ...

Competências de autonomia ou auto-organização: o nível de competência da criança nesta área pode ser apreciado em função da sua capacidade de se organizar relativamente a um objectivo. Isto inclui vontade e capacidade de focalizar esforços para atingir um fim, capacidade de decidir o que se quer fazer,

Sistema de Acompanhamento das Crianças

utilizar um plano de acção para o fazer, com flexibilidade para ajustar os planos se necessário.

Se uma actividade particular pode fazer apelo a muitas destas competências em simultâneo, sendo como tal uma actividade muito rica do ponto de vista desenvolvimental, muitas actividades trabalham de forma bem mais limitada e unilateral aspectos do desenvolvimento. Assim, pode suceder a criança, durante muito tempo, implicar-se num determinado tipo de actividades, que nos parece ser sempre o mesmo, mas esse conjunto de actividades ser desenvolvimentalmente rico e como tal, a criança estar a desenvolver-se equilibradamente.

Por isso importa perceber o que é que a criança está a "trabalhar" quando ela realiza actividades. Qual é o valor desenvolvimental desse jogo ou actividade?

Sugestão: com alguns materiais disponíveis, construam, brincando como se fossem crianças, uma ponte – o que é que aconteceu? Que oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento surgiram?

Avalia-se o nível de desenvolvimento de competências da criança como **baixo (B)** quando esta parece funcionar abaixo do nível médio ou da maioria das crianças do grupo (na ficha, coluna da direita).

Avalia-se como **médio (M)** quando a criança parece funcionar ao mesmo nível da maioria das crianças do grupo.

Avalia-se como **alto (A)** quando as competências da criança estão acima do nível da maioria das outras crianças.

Lista de actividades

- Actividades motoras (correr, saltar, trepar, jogar com bolas, cordas, etc.)
- Brincar com água, areia (encher, esvaziar, explorar activamente conceitos como cheio, vazio, meio cheio, leve, pesado, mais, menos, demasiado, flutuar, afundar,...)
- Actividades de “grande “ construção (madeiras, tijolos, tecidos, caixas de cartão, cordas, fios, etc. – transportar, encher, gatinhar para dentro e para fora, fazer uma casa, fazer uma tenda, em grupo ou individualmente)
- Actividades de pequena construção (legos, pequenos blocos de madeira, etc. – entre outras coisas realizar agrupamentos, por cor, forma, etc.)
- Brinquedos miniaturas (bonecas, animais, carros, ... - manipulação diversa, faz de conta ou jogo simbólico, etc.)
- Espaço da casa (cama, boneca, utensílios de cozinha, recipientes diversos, pacotes de alimentos vazios, mesa, cadeira, roupas, ... - vestir, despir, preparar comida, arrumar, fazer de conta, ...)
- Espaço do mercado (sacos com coisas variadas, balança, dinheiro de faz de conta, etc. – encher, esvaziar, pesar, lidar com quantidades, fazer de conta, ...)
- Teatro de fantoches feitos pelas crianças (manusear fantoches, ilustrar uma história, inventar uma história, interacção com o espectador)
- Modelagem (argila ou massa de farinha – amassar, modelar, fazer rolar, ...)
- Pintar, imprimir, digitinta (tintas, pincéis, distinguir diferentes cores e formas, misturar e criar novas cores, ...)
- Desenhar e colorir (em folhas de papel grandes ou pequenas, com materiais grossos e finos)
- Rasgar, dobrar, cortar, colar (papel, tecido, cartão, ... - manipular, descobrir e comparar quantidades)
- Observar e escutar histórias, teatro de fantoches, dramatização (observação e discussão de várias situações ...)
- Ver livros, imagens, fotografias (descrever o que se vê, recontar uma história, inventar uma história, ...)

Sistema de Acompanhamento das Crianças

- Fazer música com instrumentos variados e inventados (encontrar ritmos, criar melodias...)
- Cantar e recitar (escutar, repetir, criar, ...)
- Participar em conversas de grupo (em grande ou pequeno grupo, no início ou no final do dia, sobre determinadas temáticas, ... - escutar, reflectir e interpretar as experiências dos outros, permitindo às crianças expressarem-se, planear, antecipar, avaliar, olhar para trás e falar do que aconteceu, ...)
- Brincar com a linguagem falada e escrita (rimas, lenga-lengas, jogos de escuta, inventar palavras, exercícios preparatórios à leitura e escrita, - reconhecer, comparar e diferenciar sons, descobrir e fazer rimas, ligar palavras escritas com objectos reais, reconhecer e comparar palavras escritas, utilizar materiais escritos, copiar palavras, ...)
- Participar em diferentes experiências de aprendizagem, com base em diferentes materiais, dentro ou fora da sala – utilizar activamente os sentidos, coligindo informação, colocando questões sobre o mundo, descobrindo e expressando ideias relativamente à natureza, tecnologia, sociedade, o ser humano, ...)
- Lidar activamente com conceitos matemáticos, de tempo e de espaço (construindo calendários ou relógios, jogos sobre conceitos de espaço - entre, sobre, dentro, fora,... - contagens, agrupamentos, actividades sobre números – orientação no tempo e no espaço, estruturação de quantidades, classificação, seriação, ...)
- Jogos de mesa (puzzles, mosaicos, encaixes, dominós, cartas, etc. – manipulação de materiais, desenvolvendo conceitos de tempo, espaço, medidas, linguagem, descobrindo, seguindo regras, estabelecendo e mantendo acordos, ...)
- Participar em actividades de rotina (limpar, realizar tarefas, participar nas refeições, arrumar, etc. – abrindo e fechando a sua lancheira, interpretando um calendário, arrumando o material, percebendo a organização e estrutura do dia no JI).

Sistema de Acompanhamento das Crianças

Fase 1 – Avaliação geral do grupo (Ficha 1)

Educador:
Sala:Jardim-de-infância:
Data:

Crianças	Níveis de bem-estar				Níveis de implicação				Desenvolvimento
	Baixo	Médio	Alto	?	Baixo	Médio	Alto	?	**B, M, A, ?
1.									
2.									
3.									
4.									
5.									
6.									
7.									
8.									
9.									
10.									
11.									
12.									
13.									
14.									
15.									
16.									
17.									
18.									
19.									
20.									
21.									
22.									
23.									
24.									
25.									
26.									
27.									
28.									
29.									

*Colorir ou assinalar os nomes das crianças, na coluna da esquerda, de acordo com o seguinte:

Vermelho ou (-): assinala as crianças que suscitam preocupação em termos de bem-estar, implicação ou desenvolvimento (níveis baixos)

Laranja ou (+/-): assinala as crianças que parecem funcionar em níveis médios ou sobre as quais existem dúvidas (níveis médios ou ?)

Verde ou (+): Assinala as crianças que se sentem bem e claramente parecem usufruir da sua permanência no jardim-de-infância (níveis altos)

** Assinalar a amarelo ou (#) as crianças que apresentam nível baixo (B) de desenvolvimento de competências, na coluna da direita.

Sistema de Acompanhamento das Crianças

A análise da ficha 1 permite identificar situações-problema ou preocupações que merecem mais atenção o que, por vezes, significa recolher mais informação para saber melhor o que fazer a seguir. Assim, da FASE 1 - Avaliação Geral de todo o Grupo, chega-se à FASE 2.

FASE 2 – Inclui análise, reflexão e conclusão sobre a avaliação geral, em função de duas abordagens: uma dirigida ao contexto educativo e grupo em geral (1) e outra dirigida a crianças individuais (2).

1. Abordagem dirigida ao contexto educativo em geral

Com base na Ficha 1 interessa considerar dois aspectos:

Positivos: o que é que está a correr bem?

Negativos: o que é que é preocupante?

Ao fazer um balanço sobre a avaliação geral do grupo, importa não perder de vista os aspectos positivos, para que o educador tenha consciência desses aspectos e possa desfrutar deles. Por exemplo:

- Sinto-me bem porque as crianças participam com alegria na actividade.
- A maior parte das crianças interessam-se pelas actividades que realizamos na sala.
- As crianças com bom desenvolvimento de competências apoiam as outras crianças.

Claro que também importa dar atenção aos aspectos negativos da prática docente. Estes aspectos preocupantes são pontos de partida para a melhoria da qualidade educativa.

Na identificação dos aspectos preocupantes, importa perceber:

- O que é que me preocupa?
- O que é que me incomoda?
- O que é que não me satisfaz? O que é que me entristece?
- O que é que não posso aceitar? O que é que quero mudar?

As respostas que se dão a estas interrogações devem fazer-se da forma mais objectiva possível. Conclusões muito gerais não fornecem muita informação (p. ex. não me sinto bem quando as crianças não se implicam nas actividades).

Pelo contrário, quando se expressam situações concretas, encontramos mais informação que pode servir melhor o delineamento de estratégias para elevar os níveis de bem-estar e implicação. Exemplos:

- Um grupo de 4 crianças não desfruta das boas relações que existem no grupo.
- Verifica-se que o nível de implicação das crianças baixa muito rapidamente em actividades com todo o grupo.
- Um pouco antes do meio-dia muitas crianças já perderam a sua concentração.
- O nível de competências em actividades de expressão verbal é baixo.
- Muitas crianças têm medo de errar.

Na base destas preocupações, podemos identificar as debilidades da oferta educativa e, em função disso, delinear áreas de trabalho.

FASE 2 – Conclusões sobre avaliação geral o grupo (Ficha 2)

Educador:

Jardim-de-infância:

Sala:

Data:

Que conclusões tiro relativamente ao bem-estar das crianças?

O que me agrada?

O que me preocupa?

Que conclusões tiro relativamente aos níveis de implicação das crianças?

O que me agrada?

O que me preocupa?

Que conclusões tiro relativamente ao nível de competências das crianças?

O que me agrada?

O que me preocupa?

FASE 3 – Definição de objectivos e de iniciativas para o contexto educativo geral

Pontos de Acção para Promoção da Implicação e Bem-Estar Emocional

1. Repartir o espaço da sala em cantos ou ateliers
2. Actualizar o equipamento desses espaços, substituindo materiais pouco atractivos por outros mais interessantes
3. Introduzir materiais e actividades novas e não convencionais

Sugestões: Talvez seja interessante fazer um **inventário das actuais áreas e materiais existentes** na sala / jardim-de-infância e procurar criar pelo menos uma nova área (ex. música, desporto, médico, ...). Será também bom reduzir o número de áreas de “decoração” ou de “visualização” e aumentar o número de áreas de acção onde as crianças possam brincar activamente. Poder-se-á obter mais espaço guardando algumas mesas e cadeiras...

Considerando, as limitações de materiais e de meios financeiros para os obter, importa utilizar a imaginação e criar um **inventário de materiais desejáveis, e estratégias para os obter**. Se alguns materiais são difíceis de obter, muitos outros podem ser materiais reutilizáveis, trazidos de casa pelos educadores, pais e crianças. Por exemplo, pequenos frascos de sumos, rolos de cartão do papel higiénico, cartão, embalagens e caixas variadas, ..., objectos de vida real inutilizados, como roupas, um velho despertador, uma panela velha, um ferro da roupa estragado, um rádio avariado, etc..., uma dúzia de caixas cheias de blocos ou de pequenas peças de madeira, obtidas junto de um pai carpinteiro, criação de uma área de água ou de areia no pátio, etc., etc....

A introdução de novos materiais nem sempre implica gasto de muito dinheiro. Um importante efeito colateral que estas iniciativas produzem é o maior envolvimento das famílias na vida do jardim-de-infância. **A construção de materiais pedagógicos e lúdicos** é também outra possibilidade a explorar...

Importa olhar a sala e os materiais através dos olhos das crianças e perguntarmo-nos se o material é suficiente, se está acessível, se o espaço é atraente, tentador, desafiador, criando oportunidades para actividades intensas.

4. Observar as crianças, sondar os seus interesses, conceber e apresentar actividades adequadas
5. Multiplicar as intervenções que aumentem a implicação através de estímulos interessantes e enriquecedores

Enriquecer o contexto com novas áreas e materiais significa melhorar as condições físicas e materiais. O facto de isso fazer com que as crianças aprendam e se desenvolvam depende muito do **papel do educador** enquanto mediador cultural. Este deve procurar os interesses da criança. O que é que lhe agrada? Quais os momentos em que se implicam mais intensamente? Que questões é que se lhes colocam? O que é que as faz agir rapidamente? Os

Sistema de Acompanhamento das Crianças

comportamentos das crianças relativamente ao que se lhes oferece podem sugerir intervenções e projectos aos educadores. Claro que importa saber observar as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento durante as actividades da criança e relacioná-las com as orientações curriculares existentes.

A qualidade da interacção entre o adulto e a criança é crucial na estimulação da aprendizagem e desenvolvimento (estimulando a comunicação, colocando questões, dando informações, oferecendo sugestões, estimulando a reflexão, compreendendo e prestando atenção, ...).

Sugestão: anotar as interacções do adulto / educador numa folha de papel e em conjunto analisá-las no seu valor de “estimulação”.

6. Alargar a livre iniciativa da criança fazendo recurso, simultaneamente, a regras razoáveis e entendimentos conjuntos

A liberdade é precisa para que a criança desenvolva iniciativas, explore activamente, se concentre naquilo que a fascina. Não é precisa apenas para que a criança esteja bem e divertida. **Um clima de liberdade traduz respeito e confiança na criança.** Quando se pretende estimular a iniciativa das crianças, conferindo-lhes mais tempo para escolher livremente, decidir o que fazer, como e com quem, isso exige, evidentemente, da parte do educador uma organização muito estruturada. Dentro da liberdade oferecida, certos entendimentos são indispensáveis. Tudo aquilo que possa transformar o espaço em caos não é permitido. Tem de haver acordos, por exemplo relativamente à utilização do material, sua arrumação, sistemas rotativos na procura de certos materiais ou espaços, actividades barulhentas não podem ter lugar se estão a acontecer em simultâneo actividades mais sossegadas e de escuta (p. ex. contar uma história), etc. Crianças com dificuldades em escolher ou decidir necessitam de pontos de referência fixos ao longo do dia, ajuda na escolha, incentivo à comunicação das suas experiências.

Uma organização livre é um poderoso meio para levar as crianças a implicarem-se nas actividades. As actividades escolhidas pelas crianças em geral cativam-nas a 100%, sendo as crianças óptimos indicadores do que é que vem ao encontro dos seus interesses. Que as crianças só querem é “brincar”, no sentido do puro divertimento é uma crença infundada. A maior parte das crianças, não existindo problemas emocionais ou desenvolvimentais, pretende sempre fazer mais e melhor, verificando-se nelas uma verdadeira força de crescimento e, quando uma actividade está explorada, quando o interesse ou a curiosidade está saciado, naturalmente as crianças abandonam esse “terreno” para explorar outro. Nesse sentido, as suas escolhas são indicadoras de evolução.

Organizar uma sala de forma a que cada um possa aí usufruir de uma liberdade máxima é bastante mais difícil que controlar tudo com mão de ferro. Por isso o alargamento da livre iniciativa deve ser gradual e sustentado em acordos e regras que se estabelecem com as crianças.

Sistema de Acompanhamento das Crianças

7. Examinar a relação com cada criança, bem como a relação entre as crianças, e procurar melhorá-la
8. Promover actividades que ajudem as crianças a explorar o mundo dos sentimentos, emoções e valores

Muito do que acontece numa sala tem a ver com a qualidade da relação que se estabelece entre o adulto e as crianças, e entre as crianças. Por isso cada educador deve analisar a qualidade da relação que estabelece com as crianças, centrando-se nas suas atitudes: até que ponto demonstra **compreensão, aceitação e é autêntico** na relação com a/s criança/s? **Como é que a criança se sente no seio do grupo?** Como é que as crianças “diferentes” são integradas no grupo? Será que conseguimos criar um clima de relações amistosas, de segurança e criador de um sentimento de pertença? Uma realidade que frequentemente é negligenciada em educação é a área das emoções, dos sentimentos, dos comportamentos sociais, dos valores. Se tudo isto faz parte da vida da criança, importa ajudá-la a perceber e a sentir o que se passa nela e nos outros, as relações e comportamentos sociais e seus efeitos, os valores que dão sentido à vida em comunidade. Na abordagem das vivências emocionais poderão ser importantes histórias, fantoches, jogos de afectos, mímicas, etc..

9. Reconhecer as crianças com dificuldades emocionais e ajudá-las através de intervenções apropriadas
10. Reconhecer as crianças com necessidades desenvolvimentais particulares e ajudá-las através de intervenções que aumentem a implicação

Nestes pontos de acção, deixamos um nível geral de intervenção para nos focalizarmos em crianças que, de algum modo, nos suscitam preocupação e que poderão requerer intervenções específicas. Trata-se da **abordagem dirigida a crianças individuais**.

FASE 3 – Objectivos e iniciativas para o contexto educativo geral (Ficha 3)**Educadora:****Jardim-de-infância:****Sala:****Data:****BALANÇO**

Aspectos positivos	Aspectos negativos

Objectivos	Iniciativas ou acções a desenvolver

FASE 2 – Análise, reflexão e conclusões sobre avaliação geral**2. Abordagem dirigida a crianças individuais**

Recomenda-se fazer uma lista das crianças que suscitam preocupação e que necessitam de atenção ou de ajuda individual (crianças assinaladas a vermelho ou laranja em implicação ou bem-estar, ou a amarelo em desenvolvimento de competências).

Note-se que se existem muitas crianças com níveis baixos de bem-estar ou de implicação devem tomar-se medidas a nível do grupo em geral, antes de se pensar em medidas individuais.

Alguns exemplos de aspectos preocupantes:

- A criança é excluída do grupo
- Baixo nível de implicação em todas as áreas. A criança apresenta problemas de aprendizagem?
- A criança é muito silenciosa e não participa.
- Não acompanha aquilo que o educador diz.
- Não gosta de vir ao jardim-de-infância.
- A criança é muito triste.

Se relativamente a algumas crianças o problema é claro, podendo ser ajudadas através de acções concretas, relativamente a outras o problema pode ser mais complexo, sendo necessário investir mais tempo na recolha e análise de informações. Por exemplo, pode ser necessário observar com mais atenção o funcionamento da criança no jardim-de-infância (porque é que a criança não obtém níveis mais elevados de implicação ou de bem-estar?) ou averiguar que aspectos da sua história pessoal influenciam os níveis de bem-estar ou de implicação.

Assim, importa **prestar mais atenção** e recolher alguns **dados familiares** que permitam conhecer melhor a criança.

Pode ser também importante:

- perceber como é que a criança funciona na relação com o educador, com as outras crianças, com o mundo do jardim-de-infância em geral ou com os familiares;
- perceber os níveis de implicação de acordo com actividades disponíveis e segundo as formas de organização (actividades em grande grupo, pequeno grupo, individual, obrigatória, opcional) ou grau de orientação dado pelo adulto (guiado ou aberto).

Sistema de Acompanhamento das Crianças

FASE 2 – Análise individualizada de crianças (Ficha 4)**Educadora:****Jardim-de-infância:****Data:****Nome da criança:****Sala:****Idade da criança:****Data de nascimento:**

Assinalar os níveis de funcionamento geral da criança (Baixo, Médio ou Alto)

Bem-estar emocional	Implicação	Desenv. de competências
---------------------	------------	-------------------------

CARACTERIZAÇÃO DA CRIANÇA:**1. A nível familiar****2. Ao nível das relações**

Relação com o educador –

Relação com as outras crianças –

Relação com o jardim-de-infância em geral –

Relação com familiares –

3. Ao nível da implicação

Implicação de acordo com o tipo de actividades disponíveis

A criança implica-se bem nas actividades...

A criança não se implica bem nas actividades...

Implicação de acordo com a forma de organização da actividade

Actividades em grande grupo –

Actividades em pequeno grupo –

Actividades individuais –

Actividades obrigatórias –

Actividades opcionais –

Actividades dirigidas pelo adulto –

Actividades não dirigidas pelo adulto –

4. Ao nível do desenvolvimento

Competências motoras

Competências de expressão, linguagem e comunicação

Competências de raciocínio e compreensão

Competências de autonomia ou auto-organização

QUESTÕES E PREOCUPAÇÕES

FASE 3 – Definição de objectivos e de iniciativas (abordagem individualizada)

Nesta fase, faz-se um balanço considerando-se os aspectos positivos (por exemplo, tem uma relação positiva com o educador, gosta de várias actividades, fala fluentemente, a família está muito atenta, as outras crianças gostam dela, ...) e negativos (por exemplo, a criança parece infeliz, tem dificuldade em se concentrar, tem um baixo nível de desenvolvimento, está frequentemente doente, é muito tímida, não gosta de actividades motoras, ...). O balanço relativamente a aspectos positivos ou negativos oferece uma perspectiva sobre as possibilidades de evolução positiva da criança, mediante ajuda adequada. Em situações mais graves, as crianças podem necessitar do apoio extra de especialistas.

Medidas específicas para crianças com dificuldades sócio-emocionais**1. Apoio e atenção positiva**

Algumas crianças provocam continuamente atenção negativa através de mau comportamento. Podemos tentar quebrar este comportamento aproximando-nos da criança e dando-lhe atenção positiva nas alturas em que ela não está a agir inadequadamente. Este comportamento continuado de atenção positiva fá-la sentir-se aceite enquanto pessoa, que as pessoas gostam dela e que ela tem valor. Oferecer apoio e atenção positiva pode ser feito de diferentes modos:

- oferecendo contacto corporal caloroso;
- apreciando a criança quando exhibe comportamentos positivos ou quando está activamente ocupada;
- ignorando ou prevenindo comportamentos negativos;
- fazendo a criança sentir que pertence ao grupo, que ela é importante e que o que ela diz, faz ou pensa tem valor;
- ajudando a criança a ser bem sucedida em diferentes actividades;
- atribuindo à criança responsabilidades à sua medida;
- permitindo à criança, escolher, optar, participar, opinar.

2. Libertação de energia

Algumas crianças acumulam tanta tensão e energia que não são mais capazes de a controlar, manifestando nervosismo ou mesmo comportamento violento. As crianças necessitam de libertar a tensão de alguma forma pelo que é importante providenciar actividades vigorosas. Note-se que a libertação de energia por si só pode não resolver os problemas da criança mas poderá acalmá-la um pouco e torná-la mais disponível para outras actividades.

3. Trabalho em torno de emoções

Frequentemente as crianças têm problemas emocionais não compreendendo o que se passa com elas. Trabalhar emoções ajuda as crianças a perceber melhor as suas experiências internas e a lidar com elas de uma forma mais construtiva.

Várias histórias infantis abordam situações geradoras de fortes emoções nas crianças (ex. hospitalização, morte de um familiar, nascimento de um irmão,

Sistema de Acompanhamento das Crianças

divórcio, ida para a escola, etc..), a sua exploração ajudando a criança a lidar com essas experiências. A exploração das histórias permite a expressão de sentimentos e evoca o reconhecimento de sentimentos que são comuns a muitas crianças (a criança sente-se acompanhada: “não sou a única pessoa a sentir isto... é normal o que eu sinto”).

Do mesmo modo, vários materiais podem ajudar a criança a envolver-se no jogo de “faz de conta”, onde pode reviver e lidar com experiências com forte carga emocional. Também materiais de desenho, pintura ou outras expressões podem ajudar a criança a lidar com emoções de uma forma positiva.

4. Trabalho em torno de competências sociais

Socialmente, trabalhar emoções ajuda as crianças a perceber que emoções podem ser ou são evocadas em certas situações sociais, aprendem a perceber porque e como é que outras crianças ou adultos se sentirão em certas situações ou como resultado de certas experiências. Gradualmente, percebem melhor as situações sociais e aprendem a lidar com os conflitos de uma forma mais positiva pois aprendem a colocar-se na perspectiva do outro e a considerar o seu vivido na tomada de decisões.

Além do trabalho em torno de emoções o educador poderá desenvolver outras medidas que estimulem as competências sociais, por exemplo:

- criando situações em que a criança possa participar e usufruir de actividades conjuntas, dando-lhe oportunidade para construir interações sociais simples e positivas;
- apoiando a criança nos seus contactos sociais, funcionando como “modelo”.

5. Informações claras e libertadoras

Por vezes as crianças têm uma visão distorcida da realidade, não compreendendo bem o funcionamento do mundo que a rodeia. Informações ou explicação claras podem ser particularmente libertadoras e securizantes. Por exemplo, pode ser particularmente securizante para a criança saber que quando os seus pais estão a discutir isso não significa necessariamente que algo catastrófico poderá estar para suceder. Algumas crianças poderão sentir-se muito aliviadas se souberem que os polícias não prendem crianças ou que a bruxa má não os leva dentro de um saco...

6. Estrutura, regras e limites

As crianças necessitam de estabilidade e de referências, ou seja, de estrutura, regras e limites. Por isso, no JI, ao longo do dia devem existir pontos fixos que funcionem como referências para as crianças, e que podem ser mesmo visualizados num quadro que assinala a forma como a passagem do tempo ocorre ao longo do dia. Algumas crianças não percebem logo as regras e limites da sala, não sabendo bem o que é que é aceitável e o que é que não é. A visualização de regras pode facilitar a sua compreensão (p. ex. uma bandeirinha vermelha numa actividade que está vedada).

Medidas específicas para crianças com problemas desenvolvimentais

O desenvolvimento da criança numa ou em mais áreas desenvolvimentais encontra-se em risco quando esta manifesta baixos níveis de implicação em actividades, que implicitamente trabalham essas áreas. Tal situação significa que a oferta de materiais e actividades não se articula com as necessidades ou interesses da criança, tornando-se necessário introduzir medidas específicas, que **diversifiquem a oferta no sentido de se adaptar tanto a crianças infra como sobredotadas.**

Muitas crianças estão ameaçadas no seu desenvolvimento porque o seu nível de funcionamento não se ajusta às actividades e materiais em oferta na sala. Para crianças com um baixo nível de desenvolvimento a sala deve ter materiais e actividades mais simples (puzzles com grandes e poucas peças, pincéis e folhas de papel maiores, histórias mais simples, etc.).

Na falta de experiências estimulantes não apenas o nível de implicação diminui como também o nível de bem-estar da criança. Crianças mais talentosas necessitam de desafio às suas actuais capacidades, não se limitando isso a actividades relacionadas com a leitura e escrita (p. ex. ler ou copiar palavras ou frases relevantes para a criança) mas incluindo actividades que interessem à criança e que complexifiquem o seu pensamento (p.ex. a criança conta uma história ao grupo, discute assuntos socialmente interessantes, etc.). Por vezes é importante ajudar crianças cognitivamente muito dotadas a retirarem prazer de experiências não abstractas (manipular materiais como água, areia, cartões, madeiras, etc... dando azo à sua imaginação) e a envolverem-se em actividades que salientem dimensões afectivas, estéticas ou de expressão física.

Considerando o desenvolvimento da criança em termos de **competências motoras, de expressão, linguagem e comunicação, de raciocínio e compreensão e de autonomia ou auto-organização**, podemos considerar diferentes tipos de intervenção.

1. Desenvolvimento de competências motoras

Alguns problemas relativos a atrasos ou paragens de desenvolvimento podem ter a ver com a forma como a criança toma consciência do seu próprio corpo (partes que o constituem, funcionamento, possibilidades e limitações). Através de técnicas de relaxação simples, como exercícios de respiração, massagens, etc. as crianças podem ganhar mais consciência dos seus próprios corpos. Contudo, para muitas crianças que não conseguem ficar quietas estas experiências podem ser muito difíceis. Para estas crianças são importantes experiências de confrontação repetida com os seus próprios limites físicos. Importa perceber que estamos separados e ligados ao mundo pelo nosso próprio corpo e que este corpo representa uma referência para organizarmos a nossa movimentação no espaço. As crianças pequenas podem ser ajudadas a perceber esta base referencial experienciando os limites e restrições físicas quando, por exemplo, se introduzem de gatas, dentro de pequenas caixas de cartão. Um espaço de expressão física bem organizado, e adequado ao nível da criança, convida a criança a experimentar vários movimentos e a testar as suas capacidades motoras.

2. Desenvolvimento de competências de expressão, linguagem e comunicação

Frequentemente as crianças com dificuldades de linguagem ou com uma língua materna diferente mostram pouca implicação em actividades mais verbais. Por vezes, a sua concentração apenas acontece quando as figuras de uma história são mostradas mas logo a atenção se vai com a continuidade da história. Uma forma de as envolver em actividades linguísticas poderá passar por organizar histórias de diferentes graus de complexidade e abordando interesses específicos das crianças.

Uma outra forma de estimular a linguagem poderá passar pela construção e introdução de livros gigantes. As páginas grandes são mais facilmente acompanhadas pelas crianças e facilita-se a comunicação. Toda a gente vê claramente e pode comentar melhor pequenos detalhes. Importa sobretudo que as actividades que visam a promoção da linguagem e comunicação sejam funcionais e agradáveis.

3. Desenvolvimento de competências de raciocínio e compreensão

Nas crianças pequenas, o pensamento está muito associado a acções e materiais concretos, observando semelhança e diferenças entre objectos, analisando causas e efeitos, descobrindo ou conhecendo directamente tamanhos ou distâncias (grande, pequeno, leve, pesado, mais longe, mais perto, etc.). Estas experiências concretas gradualmente vão dando lugar a acções desenvolvidas num plano mentalizado (p.ex. explicando como é que se vai para casa da avó...). Importa observar e verificar se as crianças, ou a criança, ainda funciona a um nível muito concreto ou se já é capaz de funcionar mais abstracto. Se a criança ainda funcionar a um nível muito concreto, terá pouco sentido introduzir a criança em actividades mais ou menos abstractas (p.ex. uma ficha de trabalho sobre números). Porque a criança ainda não está preparada, não gostará da actividade e implicar-se-á pouco. É importante que a oferta educativa se articule com o nível de pensamento da criança, assegurando:

- materiais que ajudem a criança a classificar, organizar e a lidar com quantidades;
- ajuda na apreensão do conceito de tempo através da visualização da passagem do tempo num quadro ou cartaz onde estejam representados os diferentes momentos do dia. Pode ser útil um calendário semanal onde cada dia é assinalado com uma cor específica e onde, por exemplo as noites são assinaladas com a cor preta ou com desenhos de pequenas camas (muitas crianças têm tendência a contar o número de noites antes de um acontecimento importante para elas);
- exploração activa do espaço com vista ao desenvolvimento de conceitos e relações espaciais (jogos físicos com conceitos implícitos como primeiro, último, atrás, em cima, debaixo do nariz, em frente, no meio; actividades com pequenos e grandes materiais de construção, etc.);
- actividades e experiências de descoberta podem ajudar a criança a descobrir e perceber melhor o mundo que a rodeia, pela identificação de regras e padrões existentes na natureza e na tecnologia.

4. Desenvolvimento de competências de autonomia e auto-organização

Muitas crianças têm poucas capacidades de auto-organização com dificuldades em optar ou escolher, até porque podem não perceber bem o que está em oferta. Uma possível intervenção poderá ser introduzir um quadro representando as diferentes actividades em oferta. Observando-o, as crianças têm uma perspectiva de todas as opções antes de iniciarem a actividade. Poderão mesmo assinalar com o seu próprio símbolo ou nome a actividade que pretendem desenvolver. O princípio de pensar nas coisas antes de as realizar gradualmente vai-se interiorizando. Se o quadro indicar também o número máximo de crianças em cada actividade, podem verificar onde é que há lugar e gerir o momento de participar.

Algumas crianças escolhem uma actividade mas não conseguem implicar-se porque não sabem o que fazer com determinado material. O educador pode acompanhar estas crianças acompanhando-as de perto com orientações ou fornecendo-lhes modelos de acção, podendo progressivamente as crianças elaborar as suas próprias ideias e acções.

Sistema de Acompanhamento das Crianças

FASE 3 – Objectivos e iniciativas individualizadas (Ficha 5)

Educadora:

Jardim-de-infância:

Sala:

Nome da Criança:

Data:

BALANÇO

Aspectos positivos	Aspectos negativos

Objectivos	Iniciativas ou acções a desenvolver